

ANA PAULA DOS REIS CURADO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
DO ENSINO SECUNDARIO

Um estudo centrado em professores de Português,
Matemática e Economia

MONTE DA CAPARICA

1992

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas

Ciências da Educação

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
DO ENSINO SECUNDARIO**

**Um estudo centrado em professores de Português,
Matemática e Economia**

Ana Paula dos Reis Curado

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências
e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para
a obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, área de Educação e Desenvolvimento

Sob a orientação de

Professor Doutor Sérgio Grácio



MONTE DA CAPARICA

1992

RESUMO

Começamos por uma abordagem teórica do conceito de identidade e da sua construção ao longo da vida e do trabalho, debruçando-nos seguidamente sobre a especificidade do problema da construção da identidade profissional dos professores. Nesse contexto, procedemos a uma revisão da literatura sobre as etapas da carreira dos professores e discutimos o problema do mal estar docente e os conceitos de desenvolvimento profissional de profissionalismo aplicados à docência.

A fundamentação da opção metodológica utilizada baseou-se na corrente epistemológica que, nas ciências sociais e humanas, defende a articulação dialéctica entre a abordagem nomotética e a abordagem hermenêutica. Recorremos à sondagem como forma de identificação de tendências relativamente à maneira de estar na profissão de 247 professores de Português, Matemática e Economia do Ensino Secundário. No entanto, para ultrapassarmos o facto de as regularidades estatísticas tenderem a permanecer obscuras se não tivermos compreendido as acções individuais que as provocam, utilizámos a abordagem biográfica como forma intensiva de estudo da construção da identidade profissional e dos elementos objectivos e subjectivos que nela intervêm, tendo recolhido 8 relatos autobiográficos escritos de professores dos grupos disciplinares em estudo.

A apresentação dos resultados é feita a partir da integração destas duas fases da investigação. Nela se pode constatar que os professores manifestam um conjunto estruturado de atitudes face à profissão que, revelando uma certa homogeneidade, permite falar de elementos constituintes da identidade do grupo profissional. No entanto, para além desta homogeneidade, puderam detectar-se diferenças sobretudo consoante o sexo, o grupo disciplinar de pertença e a fase da carreira em que os professores se

encontram, que permitiram a identificação de diferentes subconjuntos de identidades profissionais específicas.

A identidade profissional parece ir sendo construída por recurso a uma diversidade de estratégias, de lógicas e de sistemas de justificação, muitas vezes contraditórios, que são utilizados consoante o contexto e a situação vivida. O apelo à lógica cívica e nacional intercepta-se com a menção da lógica doméstica, ao nível da turma, e da lógica industrial, fortemente constituinte da identidade profissional, na medida em que fornece uma dimensão técnica/especialista à função docente, contribuindo, assim, para a dignificação de uma imagem pública desgastada.

RESUMÉ

Cette étude commence par une conceptualisation théorique de de l'identité et de son construction tout au long de la vie et du travail et se centre ensuite sur la spécificité du problème de la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Dans ce contexte, on fait une révision de la littérature sur les étapes de la carrière des enseignants et on discute le problème de sa malaise et les concepts de développement professionnel et de professionnalisme.

La fondamentatation de l'option méthodologique utilisée est basée sur le courant épistémologique que, dans les sciences sociales et humaines, plaide pour l'articulation dialectique entre l'approche nomothétique et l'approche hermeneutique. On a fait recours au sondage comme façon d'identifier de grandes tendances dans les attitudes de 247 enseignants de Portugais, Mathématiques et Économie du secondaire. Néanmoins, pour surpasser le fait que les regularités statistiques tendent à l'ambiguïté si l'on ne comprend pas les actions individuelles que les causent, on a utilisé l'approche biographique comme méthode intensive d'étude de la construction de l'identité professionnelle et des éléments objectifs et subjectifs qui la composent, en ayant recueilli 8 récits autobiographiques écrits par des enseignants des groupes disciplinaires en question.

La présentation des résultats se fait par l'intégration des deux phases de la recherche. On y peut constater que les enseignants manifestent un ensemble structuré d'attitudes para rapport à la profession qui révèlent une certaine homogénéité, ce qui permet, donc, qu'on parle d'éléments composants de l'identité du groupe professionnel. Cependant, au delà de cette homogénéité, on a pu vérifier l'existence de différences surtout selon le sexe, le groupe disciplinaire d'appartenance et l'étape de la

carrière, ce qui a permis l'identification de sub-ensembles d'identités professionnelles spécifiques.

L'identité professionnelle paraît se construire par recours à une diversité de stratégies, de logiques et de systèmes de justification, souvent contradictoires, qui sont utilisés selon le contexte et la situation . L'appel à la logique civique et nationale s'intercepte avec la mention de la logique domestique, au niveau de la classe, et de la logique industrielle, fortement composante de l'identité professionnelle, puisqu'elle donne une dimension technique et spécialiste à la fonction enseignante, en contribuant à la dignification d'une image publique usurée.

ABSTRACT

Beginning with a theoretical approach to the concept of identity and its construction during the phases of live and at work, we focus next on the specificity of the problem of the construction of teachers' professional identity. In this context, we revise the literature about the stages of teachers' careers and we discuss the problem of teachers' stress and burnout and the concepts of teachers' professional development and teachers' professionalism.

Our methodological option is based on the epistemological orientation in social sciences that argues for the dialectical articulation between the nomothetical and the hermeneutical approaches. We used a survey involving 247 secondary teachers of Portuguese Language, Mathematics and Economics as a means of identifying trends in the attitudes towards the profession. However, in order to overcome the fact that statistical regularities tend to remain ambiguous without the understanding of the individual actions that caused them, we used the biographical approach as an intensive way of studying the construction of the professional identity and its objective and subjective components. To do so, we collected 8 autobiographical reports, written by teachers related to the disciplines in question.

The presentation of the results integrates the two phases of the research. It shows that the teachers have a structured set of attitudes towards the profession that reveals a certain homogeneity and allows us to talk about the composing elements of the identity of the professional group as a whole. However, besides this homogeneity, it was possible to detect certain differences, mainly according to the sex, the subject taught and the career stage, which led us to the identification of different sub-sets of specific professional identities.

The construction of the professional identity seems to derive from a diversity of strategies, logics and systems of justification, often contradictory and used according to the context and the situation. The civic and national logic is intercepted by the domestic logic, at class level, and by the industrial logic, which weights strongly in the professional identity, as it gives a technical/expert dimension to teaching, contributing to the dignification of its deteriorated public image.

ÍNDICE

I PARTE: QUADRO TEÓRICO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

- 1.1. Justificação da problemática escolhida -
Motivações pessoais relativas à área de
investigação 10
- 1.2. Delimitação da problemática: Hipóteses a
aprofundar ao longo da investigação 15

2. A identidade profissional dos professores

- 2.1. O conceito de identidade 19
- 2.2. Estratégias identitárias 23
- 2.3. Desenvolvimento da identidade e fases da
vida adulta 26
- 2.4. A construção da identidade no trabalho 30
- 2.5. As etapas da carreira dos professores 32
- 2.6. Identidade profissional e mal-estar docente 38
- 2.7. Identidade profissional, desenvolvimento
profissional e profissionalismo 43

II PARTE - METODOLOGIA

- 1. Introdução: Fundamentação do caminho heurístico
percorrido 48
- 2. A sondagem como forma de identificação de
tendências e perfis 53
 - 2.1. Explicitação do contexto e das razões que
levaram à formulação inicial do problema 56
 - 2.2. Objectivos 61
 - 2.3. A determinação do universo e a definição
da amostra 63

2.4. O questionário como instrumento de recolha de dados	65
2.5. A aplicação dos questionários	70
2.6. O tratamento dos dados	71
2.7. A apresentação dos resultados	72
3. A abordagem biográfica como forma privilegiada de estudo da construção da identidade profissional dos professores	74
 III PARTE: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	80
 1. Elementos constituintes da identidade profissional dos professores	
1.1. A formação académica	83
1.2. A profissionalização e a formação em Ciências da Educação	88
1.3. A integração na escola	97
1.4. O quotidiano na sala de aula	108
1.4.1. As principais dificuldades	109
1.4.2. Causas das dificuldades	113
1.4.3. A mestria pedagógica	120
1.5. A identificação com a profissão	128
1.5.1. Razões de entrada na profissão	129
1.5.2. Ficar ou abandonar a profissão	134
1.5.3. Estado de espírito actual no desempenho da profissão docente	140
 2. As etapas na carreira dos professores	147
 3. A construção da identidade profissional através de uma montagem compósita de sistemas de justificação	149
 4. Das questões iniciais às conclusões	151
4.1. O ingresso na profissão e condições de início de carreira	152

4.2. Principais motivações, satisfações e insatisfações	154
4.3. A importância atribuída à profissionalização	156
4.4. A relação pedagógica	157
4.5. A socialização no grupo disciplinar de pertença	158
4.6. Pontos críticos na carreira e estratégias identitárias	159
4.7. Interação vida profissional/vida particular	161
Síntese final	163
 ANEXOS	
I - Caracterização da amostra	166
II - Questionário	179
III - Quadros relativos à análise estatística dos resultados da sondagem	186
IV - Protocolo de colaboração com os professores/narradores	293
V - Caracterização dos professores/narradores	295
VI - Quadros com os resultados da análise temática dos relatos autobiográficos	298
 Bibliografia	 304
Índice de quadros	321
Agradecimentos	332

I PARTE - QUADRO TEÓRICO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA ESCOLHIDA: MOTIVAÇÕES PESSOAIS RELATIVAS À ÁREA DE INVESTIGAÇÃO

Numa dissertação cuja problemática é a construção da identidade profissional em três grupos de professores do ensino secundário e que recorre metodologicamente à abordagem biográfica através da recolha de relatos autobiográficos escritos sobre a construção da identidade profissional de um certo número de professores desses três grupos, pareceu-nos importante - na linha das considerações defendidas por DEVEREUX (1980)- começarmos por um breve relato autobiográfico sobre a construção da nossa própria identidade profissional e da evolução da nossa relação com a profissão docente e o Sistema Educativo português. Segundo o autor citado, uma tal abordagem permitirá a compreensão do nosso próprio envolvimento relativamente ao objecto de investigação, o que produzirá forçosamente um certo número de deformações impossíveis de eliminar e que deverão ser consideradas como dados significativos da investigação realizada.

A nossa condição de professora sempre foi de certo modo problemática, na medida em que o que nos fez escolher o curso de Economia foi exactamente o facto de não quererermos seguir a profissão docente. No entanto, e embora tivéssemos apreciado o curso enquanto o frequentámos - nos anos de 1971 a 1976 -, sobretudo pelos horizontes que nos abriu e pelo espírito crítico face à sociedade vigente que nos inculcou, nunca quisemos realmente exercer a profissão de economista, que sempre conotámos com o poder, a tecnocracia, a exploração. De forma que, quando chegámos ao 5.º ano, e desejando começar a ter meios próprios de subsistência, ingressámos no ensino. Este percurso no sentido da profissão docente não foi diferente

do de muitos professores, como se poderá constatar pela literatura sobre as razões de ingresso na carreira e até mesmo pelos resultados desta investigação, apresentados na III Parte.

Tendo entrado na profissão em 1975, constatámos que a docência não nos desagradava, e que, antes pelo contrário, conseguíamos estabelecer relações amistosas com os jovens. Além de que certas condições específicas da vida docente, nomeadamente a autonomia e o horário de 22 horas, nos agradavam bastante, na medida em que nos permitiam gerir o tempo de estudo e de trabalho. Sendo assim, após termos terminado o curso, a preocupação seguinte foi conseguir a estabilidade de emprego, que só o estágio poderia oferecer. Depois de três anos como professora provisória (era este o termo que designava os professores não pertencentes ao quadro), em que leccionámos Geografia e Ciências Sociais no Ensino Secundário e Ciências da Natureza no Ensino Preparatório, decidimos que não queríamos de modo nenhum ficar neste último grau de ensino, tendo concorrido, portanto, ao estágio no 7.º grupo do Ensino Técnico, como então se chamava. O estágio a que tivemos acesso foi o denominado 'estágio clássico com equiparação a exame de Estado', descrito por VAZA (1988) e analisado, por exemplo, por CORTESÃO (1991).

O estágio foi para nós muito importante, porque nos abriu pela primeira vez os olhos para novos modelos pedagógicos para além do ensino tradicional que, tendo recebido, ministrávamos por homologia. Estava-se então na fase da descoberta (tardia, como sempre, em Portugal) da pedagogia por objectivos, que, pelo menos, nos alertou para a necessidade de planificar as aulas, ter em conta níveis cognitivos diferentes da memorização e compreensão, e dar importância aos níveis sócio-afectivo e psicomotor. Por sua vez, os trabalhos que tivemos de fazer em grupo alertaram-nos para outros domínios tão importantes como a psicologia da adolescência e da aprendizagem, para as pedagogias não directivas e a respectiva crítica (onde fomos muito influenciados por SNYDERS (1984, 1977) e para a necessidade

de actualizar/aprofundar os próprios conhecimentos científicos (dado que a licenciatura, frequentada por entre os sobressaltos revolucionários ante e pós 25 de Abril de 1974, nos proporcionara umas bases extremamente frágeis).

Consideramos que a posterior experiência como delegada à profissionalização em exercício nos anos de 1981/85 foi igualmente marcante no evoluir do nosso desenvolvimento profissional. Esse processo de efectiva democratização e dinamização das escolas levou-nos a debruçar sobre a evolução do Sistema Educativo em Portugal, as correntes actuais da pedagogia, a importância da escola como meio de socialização dos alunos, o papel reprodutor que lhe cabia (BOURDIEU e PASSERON (1966) e BOURDIEU (1970) estavam na ordem do dia) e o papel fundamental dos professores nesse processo. O facto de este modelo ser centrado na escola, envolvendo professores de todos os grupos, abriu-nos os horizontes para outras perspectivas disciplinares e para a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como forma de abordagem dos problemas. Sendo muito dinâmico, este modelo de profissionalização - devidamente analisado por CORREIA (1989) e CORTESÃO (1991) - foi também muito desgastante, provocando uma sobreprodução de acções de formação e o cansaço subsequente.

Terminado que foi este processo, terminou também a nossa etapa de motivação e investimento na docência. A partir de então, o marasmo começou a introduzir-se cada vez mais na vida profissional. A crescente desmotivação face à profissão juntava-se uma crescente dificuldade em justificarmos perante nós mesmos e os outros o facto de continuarmos na docência. Sentíamos quase que uma sensação de claustrofobia ao apercebermo-nos da dificuldade que teríamos em mudar de área profissional, dada a idade e a falta de experiência noutros domínios. Começámos então a candidatar-nos aos mestrados em Ciências da Educação de cuja abertura íamos entretanto tendo conhecimento. Mas, obviamente, nunca conseguíamos entrar, porque um curriculum

vasto no ensino secundário - e, efectivamente, a esse nível já passámos por quase todas as funções possíveis, desde membro do Conselho Directivo a membro do Conselho Pedagógico e à responsabilidade pela formação de professores - não era suficiente para permitir o acesso formal a estudos de nível mais avançado.

Finalmente, em 1987, saímos do ensino - embora continuando ligados administrativamente à escola - e ingressámos no GEP-ME. A experiência vivida no GEP, em que coordenámos a equipa de Agentes Educativos (cuja área fundamental de estudos eram os professores) foi decisiva para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pelas oportunidades de formação que nos ofereceu e pelas responsabilidades que nos atribuiu. Os trabalhos que aí realizámos, nomeadamente sobre a formação inicial e contínua dos professores, e as leituras que tivémos de fazer relacionadas com a nossa função - não só para cumprirmos os planos de actividade anuais como também para darmos resposta a questões provenientes de organizações internacionais, sobretudo a CEE e a OCDE, sobre a situação dos professores em Portugal - pareciam confirmar que o problema da desmotivação dos professores - de que nos apercebêramos empiricamente durante os anos de vivência na escola - era objecto de muitas investigações nacionais e internacionais, que o relacionavam com o stress e o mal-estar docente e a necessidade de criação de mecanismos que aumentassem o interesse e o estatuto da profissão. Por sua vez, os trabalhos realizados pela nossa equipa permitiram-nos constatar que, quando do lançamento de inquéritos por questionário, as respostas divergiam bastante consoante se tratasse de docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico ou dos outros níveis e graus de ensino, traduzindo modos diferentes de viver a profissão. Tornava-se claro que, para melhor compreendermos as atitudes dos professores relativamente à profissão, à escola e ao Sistema Educativo, seria necessário debruçarmo-nos separadamente sobre cada um desses níveis de ensino - e o nosso interesse, resultante de todo o passado profissional, recaía no universo que nos era mais familiar, com que mais nos identificávamos e,

simultaneamente, mais nos intrigava - os professores do ensino secundário. E, mesmo aí, haveria que estabelecer diferenças, se se quisesse realizar um estudo mais fino, em virtude das enormes disparidades a nível de condições de ingresso e de profissionalização, de qualificações académicas e de respectiva possibilidade de colocação alternativa no mercado de trabalho.

Mais recentemente, a nossa estadia no Instituto de Inovação Educacional abriu-nos um outro horizonte: o dos inúmeros projectos provenientes de professores do ensino não superior que concorriam ao apoio do I.I.E. para se desenvolverem (em 1991, o número de projectos que pediram financiamento no Concurso de Inovação foi de 384). Não constituiria este fenómeno o 'outro lado' da moeda cuja face mais aparente, por ser a mais falada e estudada, era o mal-estar?

Finalmente, a nossa participação no Mestrado em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento - foi muito importante no sentido de nos abrir novas perspectivas de abordagem do conhecimento científico, desfazendo ou, pelo menos, problematizando um conjunto de ideias feitas e solidamente instaladas e criando a necessidade de repensar grande parte dos nossos pressupostos epistemológicos e conceptuais. O novo discurso sobre a ciência, notavelmente equacionado por SOUSA SANTOS (1987, 1989), a abordagem sistémica, as teorias sociológicas da acção, a introdução da noção de incerteza inerente a qualquer tipo de conhecimento, o avanço científico através da crítica sistemática das proposições formuladas - todas estas questões foram por nós apreendidas como o mais recente e também o mais desafiador dos nossos saltos em frente em termos de desenvolvimento pessoal e profissional. Daí que a dissertação de mestrado que a seguir se apresenta vá procurar traduzir para a problemática da construção da identidade profissional de três grupos de professores do ensino secundário esta abordagem transdisciplinar.

1.2. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMATICA: HIPOTHESES A APROFUNDAR AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO

A evolução das sociedades modernas no sentido de uma maior complexificação tecnológica acarretou a alteração dos pressupostos sobre a aprendizagem, passando, hoje em dia, e cada vez mais, a educação a ser vista como um processo que decorre ao longo de toda a vida. O conceito de desenvolvimento profissional é cada vez mais utilizado, tendo KREMER-HAYON (1991) proposto uma clarificação do mesmo através da sobreposição dos dois termos: 'desenvolvimento', conotado com processo e 'profissão', conotado com o alvo para que se pretende dirigir esse processo.

Esta alteração das perspectivas sobre a educação reflectiu-se, também, na própria investigação sobre os professores. Deste modo, e segundo BALL & GOODSON (1985) e HUBERMAN (1989), os estudos sobre a carreira dos professores, que estiveram quase ausentes da investigação até à década de 70, passaram a proliferar desde então. Os investigadores passaram a prestar uma maior atenção ao professor como pessoa, como actor social com problemas e perspectivas específicas, que vai construindo a sua carreira e a sua identidade profissional, procurando concretizar os seus ideais ou, simplesmente, sobreviver. Nesta corrente de investigação, o conceito de carreira incorpora tanto os aspectos objectivos como os aspectos subjectivos da experiência da pessoa, sendo encarado como uma trajectória individual construída socialmente, contendo os seus próprios princípios organizacionais e as suas fases distintas. Daí a utilização de metodologias como os relatos autobiográficos sobre a vida profissional e os estudos longitudinais dos professores principiantes para se procurar compreender os aspectos objectivos e subjectivos da evolução profissional.

Esta problemática entronca-se com outra: o estudo da construção da identidade e a distinção entre os respectivos elementos pessoais e sociais. Os professores pertencem a uma comunidade profissional, desempenhando as suas actividades como actores numa organização: a escola. No entanto, a compreensão da construção da sua identidade profissional deverá ainda ter que considerar a sua realidade socialmente construída noutros contextos (BERGER e LUCKMAN, 1966). Além de que, como refere NOVOA (1991), será ainda preciso ter em consideração que, sendo o corpo docente muito heterogéneo, para o compreender é preciso ter em conta as especificidades próprias de cada grupo, para além dos factores comuns de homogeneização que poderão constituir a sua identidade profissional.

O trabalho que apresentamos começa, assim, por uma abordagem teórica do conceito de identidade e da sua construção ao longo da vida, para em seguida se debruçar sobre a especificidade do problema da construção da identidade profissional dos professores. Partimos de um estudo quantitativo iniciado quando ainda nos encontrávamos no GEP-ME, baseado num questionário elaborado e lançado em 1991 pela Equipa de Agentes Educativos e aplicado a três grupos de professores do ensino secundário (Português, Matemática e Economia/Contabilidade), o qual permitiu constatar a existência de grandes tendências reflectindo maneiras diferentes de estar na profissão sobretudo consoante o grupo disciplinar, a fase da carreira em que os professores se encontram e o sexo. Consideramos, contudo, que, para explicarmos um fenómeno social, é necessário termos em consideração os fenómenos individuais que o compõem (BOUDON e BOURRICAUD, 1986), na medida em que as regularidades estatísticas permanecerão obscuras e ambíguas enquanto não tivermos compreendido as acções individuais que as provocam, acções essas que são determinadas por disposições individuais e por constrangimentos sociais. Daí termos recorrido também a uma metodologia qualitativa - a abordagem biográfica - para compreendermos as atitudes e estratégias detectadas primeiro a nível de grandes tendências.

O trabalho realizado apresenta, pois, como eixos teóricos fundamentais:

. A corrente epistemológica que, nas ciências sociais e humanas, tende a defender a articulação dialéctica entre a abordagem nomotética e a abordagem hermenéutica, propugnando a necessidade de ultrapassagem da oposição que tradicionalmente tem marcado a investigação entre metodologias qualitativas e metodologias quantitativas;

. As correntes de investigação que encaram o professor/actor social como uma pessoa em inter-relação com o meio, mobilizando estratégias - conscientemente ou não -, que lhe permitam defender e construir a sua identidade;

. As correntes de investigação que defendem que a abordagem biográfica é uma forma privilegiada de estudo da construção da identidade profissional e dos elementos objectivos e subjectivos que intervêm no processo;

. o conceito de construção da identidade profissional pela inter-relação das funções integrativa (pertença ao grupo) e assertiva (afirmação da autonomia, defesa da individualidade e da identidade em relação aos sistemas externos com os quais os actores sociais interagem) (TAP, 1988).

As questões a estudar focalizaram-se nos seguintes pontos, todos eles inter-relacionados:

1. Por que razão ingressam no ensino os professores de Português, Matemática e Economia/Contabilidade do ensino secundário? Haverá motivações e expectativas comuns, ou a disparidade entre esses três grupos de docentes existe logo de início?

2. De que modo a formação académica de base e as condições de ingresso e de profissionalização influenciam a construção da identidade profissional?

3. Quais são os elementos-base a ter em conta no processo de construção da identidade profissional dos professores do ensino secundário? E como se revela a heterogeneidade decorrente da vivência de situações profissionais específicas?

4. Poder-se-á falar de uma situação generalizada de mal-estar docente (ESTEVE e FRACCHIA, 1988), ou o fenómeno de 'construção de identidades profissionais negativas' (CAMILLERI, 1990; MADUREIRA PINTO, 1991), registar-se-á apenas em certos professores de grupos mais específicos e em determinadas fases da carreira?

2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

2.1. O CONCEITO DE IDENTIDADE

Como refere COSTA (1992), o conceito de identidade tem suscitado simultaneamente problemas de terminologia e de definição, tendo os termos identidade, self e personalidade sido usados para definir a especificidade que diferencia um indivíduo de todos os outros. Por sua vez, a explicação dos comportamentos individuais em função da identidade tem evidenciado a necessidade de se compreender o próprio processo de formação e desenvolvimento da mesma num determinado contexto social.

A noção de identidade mergulha as suas raízes em diferentes correntes do pensamento e em diferentes disciplinas. ERIKSON (1963) foi o primeiro autor a propôr o conceito de crise de identidade, apoiando-se no conceito de identificação proposto por FREUD (1916). Segundo esta perspectiva, a identidade é concebida como um produto resultante das diferentes identificações (1) do indivíduo. A psicologia social de orientação cognitivista também desenvolveu trabalhos de investigação experimentais sobre as relações interpessoais e a representação do Eu e do Outro, trabalhos que tomam como ponto de referência a obra de MEAD (1934). Para este autor, inspirador da corrente do interaccionismo simbólico, a consciência de si constrói-se progressivamente através da interação social. Na mesma linha, HEIDER (1958) interessou-se pelas relações interpessoais, sublinhando a importância da afectividade na

(1) Segundo SILLAMY (1983), a identificação é um processo psicológico de estruturação da personalidade que começa com a imitação consciente e prossegue com a assimilação, ou seja, a interiorização de modelos.

compreensão dos factos sociais. FESTINGER (1957), por seu turno, desenvolveu a investigação no sentido de compreender a dinâmica dos grupos maioritários e minoritários,

considerando que o indivíduo é levado a comparar-se com os outros, procurando perceber as semelhanças e diferenças por forma a situar-se e a avaliar-se em relação ao consenso social que o rodeia. GOFFMAN (1959) defendeu que o actor social é levado, no decurso da vida, a assumir um certo número de papéis relativos à sua idade, sexo, profissão, etc., cuja definição sociocultural pode suscitar conflitos. Na sua análise, o autor sublinhou os aspectos exteriores, visíveis, da adesão a um papel, defendendo que, sendo o mundo um teatro, a vida social seria um palco em que os actores sociais seriam levados a respeitar os rituais e as regras de conduta instituídas. Daí a distinção entre identidade real e identidade virtual, ou seja, a distinção entre as identidades exteriorizadas pelo actor social e a essência do seu Eu, a identidade existencial profunda que faz a sua continuidade. A abordagem de TAJFEL (1972, 1978) enfatiza a influência do Outro sobre a construção das percepções do sujeito, sublinhando que as duas principais determinantes da selecção e da organização social são os valores sociais e o consenso social. Subjaz a este modelo uma concepção do indivíduo como processador activo da informação, em cujo processo se verifica a comparação entre estímulos e a sua organização em categorias (CASTRO, 1991). Directamente ligados aos processos de categorização estão os processos de estereotipia: a atribuição de traços de personalidade a grandes grupos de indivíduos a partir do fenómeno de amplificação das diferenças entre os grupos e da minimização das diferenças entre cada grupo.

Segundo LIPIANSKY, TABOADA-LEONETTI e VASQUEZ (1990), apesar da diversidade de quadros de análise verifica-se hoje em dia um consenso no sentido de se abandonar a ideia da existência de uma identidade única - tal como começou por ser formulada pela corrente psicanalítica - e de se supor que cada indivíduo pode dispor sucessivamente, ou mesmo simultaneamente, de numerosas identidades cuja

materialização depende do contexto histórico, social e cultural em que se encontra. A corrente interaccionista tem vindo a impôr uma certa supremacia, concebendo-se as identidades mais como estratégias identitárias, a fim de se sublinhar o seu carácter relacional e dinâmico.

Estabelecendo uma distinção entre identidade social e identidade pessoal, TABOADA-LEONETTI (1990) especifica que a identidade social se refere ao conjunto objectivo de características que permitem definir o indivíduo e identificá-lo a partir do exterior, resultando da sua posição na cultura e na sociedade e da sua pertença a diferentes categorias biosociais, tendo, portanto, um valor taxonómico, ao passo que a identidade pessoal corresponde à percepção subjectiva que um indivíduo tem da sua individualidade, sendo constituída pelo sistema de representações (2) e de sentimentos a partir do qual ele constrói e utiliza o horizonte temporal, permitindo-lhe perceber-se como o mesmo no tempo, ao longo de uma continuidade existencial. Sendo, também, parcialmente moldada pelos traços de personalidade que o meio social atribui ao indivíduo desde a infância e que acabam por ser interiorizados, as fronteiras teóricas entre a identidade pessoal e a identidade social são difíceis de estabelecer: por um lado, a identidade pessoal constitui a apropriação subjectiva da identidade social; por outro lado, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos desenvolvidas segundo a personalidade do indivíduo.

Esta organização dos diferentes elementos identitários, cuja combinação define um ser único, não é, no entanto, uma soma mas sim uma estrutura, relativamente estável no tempo se bem que dotada de uma certa plasticidade, permitindo que o indivíduo se vá adaptando às mudanças

(2) Para JODELET (1989), as representações sociais constituem sistemas de referência que nos permitem interpretar o que acontece, sendo ao mesmo tempo o produto e o processo de uma actividade de apropriação da realidade e de construção psicológica e social dessa mesma realidade.

objectivas que se vão sucedendo. Em cada situação concreta de inter-relação, há um dos elementos que toma realce, organizando-se os outros em torno desse pólo organizado. Se a identidade é primordialmente vivida como uma constância, esta não é repetitiva, mas sim dialéctica, pela integração da mudança na continuidade. O sentimento de identidade mantém-se enquanto o indivíduo conseguir dar à alteração e à mudança o sentido da continuidade; caso contrário, haverá uma crise (CAMILLERI, 1990).

Para GIDDENS (1991), a identidade pessoal não se refere apenas à persistência e continuidade no tempo e no espaço, mas pressupõe também uma consciência reflexiva e prática, ou seja, algo que tem de ser criado pela rotina e sustentado pelas acções de cada indivíduo. Essa consciência reflexiva e prática constitui a base cognitiva e emocional do sentimento de segurança ontológica que caracteriza largos segmentos da actividade humana em todas as culturas.

2.2. ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS

Para TAP (1988), a estrutura do comportamento de um indivíduo numa dada situação depende, por um lado, das pressões externas no sentido da conformidade e, por outro, da intervenção de processos internos, visando um esforço de coordenação e de unificação, a realização de uma auto-imagem que permita a apropriação de identidade sociais diversas, numa continuidade entre diferentes temporalidades e num processo de mútua adaptação e conflito entre o sujeito e as instituições sociais. Personalizar-se significa para o autor construir uma continuidade temporal, desenhar um plano de vida, pôr em jogo um sistema de projectos.

É esta abordagem da identidade, que toma em consideração a margem de manobra dos indivíduos no contexto social em que se inserem, que serve de base ao conceito de estratégias identitárias, o qual, em última análise, significa que os indivíduos são capazes de agir sobre a própria definição de si próprios. Poder-se-á definir o conceito, de acordo com LIPIANSKY, TABOADA-LEONETTI e VASQUEZ (1990), como o conjunto de procedimentos levados a cabo, de modo consciente ou inconsciente, por um actor - individual ou colectivo -, a fim de atingir uma ou várias finalidades. Tais procedimentos são elaborados em função da situação de interacção, ou seja, em função das determinantes socio-históricas, culturais e psicológicas dessa situação e ainda em função da história pessoal do indivíduo. Este processo interactivo implica a necessidade, por parte dos actores, de uma adaptação constante, que se poderá denominar como táctica: tacticamente, eles irão agir em função da representação que fazem do que se encontra em jogo numa determinada situação e também em função do sistema em que se encontram inseridos, o qual exerce sobre eles uma pressão constante para agirem nesta ou naquela direcção, sendo particularmente sensíveis às repercussões dessa acção sobre a sua auto-imagem. No caso da existência de

preconceitos ou de uma imagem pública negativa, os indivíduos/grupos poderão tender a interiorizar essa imagem, construindo assim um sentimento de mal-estar e de impotência, uma representação depreciativa de si próprios e da actividade que desempenham: aquilo que se poderá designar por identidades negativas (CAMILLERI, 1990; MADUREIRA-PINTO, 1991).

As acções dos indivíduos não são, todavia, simplesmente conjunturais, sendo também finalizadas, ou seja, dependentes da antecipação dos respectivos efeitos (KASTERSZTEIN, 1990). Para este autor, uma das finalidades estratégicas essenciais do indivíduo é o reconhecimento da sua existência no sistema social, o que implica, por um lado, que o sistema lhe reconheça um lugar específico e, por outro, que o próprio indivíduo sinta subjectivamente esse reconhecimento. Ele tende, assim, a definir objectivos que lhe permitam provar essa pertença ou demonstrar a vontade de integração. Tais objectivos consubstanciam-se em três tipos de estratégias: a conformação, que consiste na mobilização de comportamentos conformes às expectativas sociais; o anonimato, ou seja, o não se fazer notar, diluir-se na multidão, estratégia muito utilizada nos sistemas burocráticos; e a assimilação, ou seja, a tentativa de esquecer as características históricas ou culturais que o distinguem do meio social em que se pretende integrar. Estas três estratégias tentam, portanto, resolver os conflitos identitários em proveito do sistema social dominante. No entanto, também há estratégias tendentes à defesa da diferença e da singularidade. São elas a diferenciação, ou seja, a reivindicação de um lugar específico que evite a dissolução no meio; a visibilidade social, ligada à aceitação objectiva e subjectiva da diferença e à procura de reconhecimento; e a singularização, o mecanismo mais extremo do processo de diferenciação. Estas finalidades poder-se-ão sintetizar mais simplesmente, como faz CAMILLERI (1990), em duas categorias: estratégias que valorizam a função ontológica da identidade (investimento no eu e na constância) e às que

valorizam a função pragmática, ou instrumental
(investimento na adaptação ao meio e às situações).

2.3. DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E FASES DA VIDA ADULTA

Como refere DIXON (1990), para a corrente psicanalítica iniciada por FREUD o desenvolvimento humano é um processo qualitativo, avançando através da tensão/resolução de um estágio para o seguinte. Genericamente, está implícita uma direcção, ou seja, um estágio final para o qual o desenvolvimento progride. Segundo esta corrente, as pessoas não são nem activas nem passivas, encontrando-se sempre em movimento entre os dois estádios, o que resulta do conflito perpétuo entre as suas pulsões e os constrangimentos impostos pela sociedade. A natureza do conflito depende do estágio de desenvolvimento em que a pessoa se encontra. Daí que o enfoque da atenção se dirija para as pulsões e as motivações inconscientes subjacentes ao comportamento. JUNG (1930), por sua vez, defendeu que o adulto 'são' vai tomando progressivamente consciência das dimensões da personalidade que tinham sido suprimidas ou se encontravam subdesenvolvidas nas fases mais comprometidas da sua vida económica e social. ERIKSON (1963) estudou a influência da sociedade sobre o desenvolvimento da identidade, tendo elaborado a teoria das 'oito idades do homem', correspondendo cada uma delas a um ponto de ruptura no desenvolvimento, a qual permitiu compreender as diferentes etapas da evolução da identidade na idade adulta, identificando aí três crises: a primeira no adulto jovem, a segunda no adulto na idade madura e a terceira no adulto em fase de envelhecimento. Ao contrário de FREUD, que enfatizou na sua análise os factores biológicos e de maturação, centrando-a na infância e na adolescência, ERIKSON enfatizou sobretudo os factores sociais e culturais, tendo construído uma teoria abrangente de todo o ciclo de vida. Esta perspectiva foi posteriormente continuada, por exemplo, por LEVINSON (1978), que estudou as transições de personalidade sofridas ao longo da vida adulta. Por sua vez, NEUGARTEN (1964, 1973), opondo-se a uma visão do desenvolvimento adulto estreitamente relacionada apenas com a idade, tem vindo a defender nos

seus trabalhos de investigação que aquela, por si só, pouco nos pode dizer acerca da personalidade dos adultos, na medida em que são sobretudo os acontecimentos cruciais vividos (tanto a nível individual como a nível cultural) e a forma como o indivíduo os integrou que melhor permitirão compreender a estrutura da sua personalidade e o seu modo de funcionamento.

Sintetizando os resultados da investigação, e como refere FALES (1989), poder-se-ão identificar as seguintes etapas da vida adulta: 1) separação da orientação familiar; 2) adultos jovens (20 anos), quando se constitui família, se forja uma identidade profissional, se decide o estilo de vida; 3) transição dos 30 anos, quando se começa a fazer uma avaliação da vida que se levou até então e se começam a explorar alternativas às primeiras escolhas efectuadas; 4) estabilização dos 30 anos, quando se consolida o sentido do Eu e se prosseguem as tarefas definidas na fase anterior; 5) transição dos 40 anos - da meia idade -, quando se re-avalia a primeira metade da vida e se reestrutura a perspectiva do tempo; 6) re-estabilização: desenvolvimento da auto-aceitação, da flexibilidade emocional e intelectual; 7) preparação para a reforma - 50/60 anos: desenvolvimento de fontes alternativas de auto-estima; 8) primeira fase da velhice - exploração do tempo livre, preocupação com a saúde, as relações sociais e as ligações emocionais, desenvolvimento da espiritualidade; 9) última fase da velhice - depois dos 70 anos. Estas fases, quando encaradas na perspectiva da atitude (3) relativamente ao

(3) Embora desenvolvamos o conceito de atitude e a sua operacionalização na II Parte deste trabalho, convém desde já especificar que, segundo SILLAMY (1983), as atitudes são maneiras de estar numa situação, implicando a pessoa na sua totalidade: o seu passado e o seu presente, a sua estrutura psico-afectiva e as pressões do meio.

trabalho, poderiam ainda ser integradas em três mais abrangentes (RIVERIN-SIMARD, 1984): uma primeira de exploração e estabilização (23-37 anos); uma segunda de progressivo distanciamento relativamente ao trabalho (38-52); e uma última de afastamento e abandono do mundo do trabalho.

Apesar da noção das etapas da vida ter vindo a ser bastante adoptada em trabalhos de investigação, elas deverão, no entanto, ser encaradas cautelosamente, evitando-se cair num modelo de ciclo de vida com um carácter quase biológico, independente das condições sociais ou do período histórico (HUBERMAN, 1989). Daí a importância de se lhes atribuir um estatuto ligeiro, tendo em consideração que os indivíduos não são passivos - dependentes apenas de factores maturacionais ou sociológicos -, mas que, pelo contrário, interagem com o meio, segundo o processo descrito no ponto anterior, referente às estratégias identitárias.

No entanto, os resultados da investigação sugerem que as modificações verificadas ao longo da vida adulta têm uma importância real sobre a identidade do indivíduo (L'ECUYER, 1986; RODRIGUEZ-TOME, 1986), na medida em que a dimensão temporal é inerente à noção de identidade. Assim, por exemplo, a escolha do casamento ou do celibato, da maternidade ou paternidade, e o respectivo êxito ou fracasso nesses papéis, ir-se-ão repercutir na forma como o indivíduo se apercebe de si e da sua identidade. E, mais concretamente no que se relaciona com o âmbito da nossa investigação, a entrada no mundo do trabalho implica que o adulto jovem se identifique com uma determinada profissão. O respectivo grau de adaptação, de competência, de êxito ou de fracasso nessa profissão constituem factores que irão influenciar a sua auto-imagem, contribuindo ou não para a formação de uma identidade social/profissional negativa (CAMILLERI, 1990), consoante o fracasso ou o êxito na prossecução da carreira. Da mesma forma, os efeitos do estatuto sócio-económico também se reflectem positiva ou negativamente sobre a auto-imagem da pessoa, o mesmo

acontecendo com a natureza dos diferentes papéis sociais, consoante os mesmos são ou não encarados como valorizantes.

Ainda segundo RODRIGUEZ-TOME (1986), é possível constatar-se, em simultâneo com as modificações que vão ocorrendo, a permanência de um núcleo duro de estabilidade, o que ilustra a característica essencial da identidade: a persistência no tempo, a possibilidade de a pessoa se reconhecer ao longo do tempo, a sensação de semelhança a despeito das múltiplas mudanças. Então, poder-se-á dizer que a identidade pessoal evolui ao longo da vida, mantendo, no entanto, um sentido de continuidade.

2.4. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO TRABALHO

Como vimos, a produção de identidades sociais implica a inter-relação de dois processos: o processo pelo qual os actores sociais se integram em conjuntos mais vastos de pertença ou de referência; e o processo através do qual os actores se tendem a autonomizar e diferenciar socialmente. As identidades sociais constituem-se, assim, por integração e por diferenciação (MADUREIRA PINTO, 1991). As identidades no trabalho, por sua vez, e de acordo com SAINSAULIEU (1988), são a resultante de um processo de aprendizagem cultural em relação com a prática do poder no exercício quotidiano do trabalho em organização. Para este autor, que estudou as relações de trabalho nas grandes e médias organizações e o processo de modelação sócio-organizacional das identidades no trabalho, se a organização é um local de aprendizagem de normas de relação, é porque ela oferece aos trabalhadores possibilidades de experimentação estratégica. Se existem identidades colectivas, é porque os indivíduos têm em comum uma mesma lógica de actor nas posições sociais que ocupam, a qual se traduz em processos comuns de acesso à identidade. A aprendizagem das normas relacionais é reforçada pelo investimento afectivo e pela acção colectiva. O estudo das relações de trabalho conduz à ideia de que o acesso à identidade se verifica através do conflito e da negociação. Assim, o universo das relações de trabalho pode ser um local de constituição diferencial de identidades individuais, porque ele difunde nos seus diversos membros meios efectivamente desiguais de luta e campos mais ou menos diversificados para avaliar os êxitos, os fracassos ou os riscos. Além disso, os constrangimentos e pressões relativos a cada situação de trabalho actuam sobre múltiplas identidades já provisoriamente definidas e que se traduzem em modos particulares da sua apropriação simbólica, pelo que não tem de conduzir a resultados unívocos (MADUREIRA PINTO, 1991). Quando se verifica uma homologia entre as trajectórias individuais e os contextos de aprendizagem no local de trabalho, o processo de

construção de identidades não conhece rupturas significativas; quando essa situação não se verifica, constata-se uma produção social de identidades negativas.

No que diz respeito à problemática específica da construção da identidade profissional dos professores como montagem compósita de sistemas e lógicas de justificação diversos (DEROUET, 1988), remetemos para a III Parte deste trabalho, onde abordaremos o tema relacionando-o estreitamente com os resultados da nossa investigação.

2.5. AS ETAPAS DA CARREIRA DOS PROFESSORES

Uma das abordagens mais produtivas da investigação sobre a construção da identidade profissional dos professores é o estudo da evolução das suas carreiras, começando pelos primeiros anos de serviço e seguindo até ao fim da vida profissional (c.f., por exemplo, os trabalhos de BEYNON (1985), SIKES (1985), NIAS (1985, 1989), HUBERMAN (1989), OJA (1989) e PRICK (1986, 1989), ALÇADA (1989). Passamos, pois, a apresentar uma revisão da literatura sobre a temática em questão, intercalando desde já algumas das conclusões do nosso próprio trabalho.

As investigações sobre os professores principiantes foram abundantes na década de 80. Por exemplo, a base de dados ERIC regista, para o período 1983/90, 381 artigos/publicações relacionados com os descritores atitudes/moral/necessidades desse grupo específico de professores. Os resultados destas investigações sugerem que as experiências dos professores durante o primeiro ano de serviço são determinantes para a formação das suas atitudes relativamente à profissão (SIKES, 1985; D'ARCY, 1988; MEASOR, 1985; HUBERMAN, 1989) e também que, ao longo da carreira, os professores passam por estádios diferentes de atitudes em relação à profissão.

A primeira fase da carreira é muitas vezes descrita em termos de sobrevivência e de descoberta (HUBERMAN, 1989). O lado sobrevivência traduz aquilo que se designa também por choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional (LORTIE, 1975). O lado descoberta traduz o entusiasmo dos primeiros tempos e a vontade de experimentar. Face ao choque do real e às pressões no sentido da acomodação, os professores principiantes tendem a adoptar três tipos de atitudes (LACEY, 1977): a submissão estratégica, a interiorização do ajustamento e a redefinição estratégica da situação, ou uma combinação das mesmas. As relações que se estabelecem com os colegas e

sobretudo com os alunos são muito importantes nesta fase. Os primeiros tempos da vida profissional contêm, para praticamente todos os professores, períodos de stress e de conflitos interpessoais, fundamentais para o prosseguimento da carreira. Esta espécie de rito de passagem, o baptismo de fogo da actuação na sala de aula, os acidentes críticos (MEASOR, 1985), parecem contribuir drasticamente para a formação da identidade, enraizando-se profundamente na forma como os professores avaliam o seu próprio desenvolvimento (HUBERMAN, 1989). A questão das dificuldades do início da carreira e o empenhamento provisório, ressaltados por este autor, são confirmados por outros estudos (COLE, 1985; SIKES, 1985) e pela nossa própria investigação. Para os professores principiantes, o conceito de carreira como um longo empenhamento no sentido da promoção e do desenvolvimento profissional, não parece ser generalizado. A maioria funciona por objectivos a curto prazo, não se considerando comprometidos para toda a vida. Segundo os estudos citados, a principal preocupação, nesta fase, é ser bem sucedido no trabalho e que os outros disso se apercebam. Para sobreviver na nova profissão é preciso primeiro dominar as técnicas pedagógicas e adaptar-se à realidade circundante. A disciplina é o domínio que provoca uma maior preocupação. Não dispondo da autoridade natural que a idade confere, o problema de manter a ordem é frequentemente visto como uma tarefa aterrorizadora e difícil. A dicotomia do Eu - o Eu pessoal e o Eu profissional - é para eles muito evidente (COLE, 1985). O jovem professor apercebe-se de si próprio mais como jovem do que como professor, daí decorrendo o conseqüente conflito de papeis sociais. No entanto, e para a maioria, à medida que o tempo passa, a disciplina torna-se menos intimidante - a sua identidade na escola vai se estabelecendo, ao mesmo tempo que vão desmistificando o pretensso controle dos professores mais velhos e experientes (SIKES, 1985). Depois da disciplina, o segundo domínio principal de preocupação para os professores principiantes é a matéria ensinada. Vão desenvolvendo a sua própria pedagogia através do ensaio-erro, observando os outros, lembrando-se dos próprios professores e procurando utilizar

estratégias que correspondam à imagem ideal de professor que foram construindo (SIKES, 1985; HUBERMAN, 1989; NIAS, 1989). No caso das dificuldades iniciais a estes dois níveis serem graves, isso repercute-se na sua auto-imagem, levando a que comecem a duvidar de si mesmos, o que, em círculo vicioso, ainda mais contribui para agravar as dificuldades sentidas. Dado que, na sala de aula, o professor defronta o grupo-turma que, por sua vez, o defronta, a situação assemelha-se simultaneamente a um espectáculo e a um espelho. O professor vai verificando nos alunos a conformidade da imagem que deseja receber de si próprio. Sob este aspecto, a turma assemelha-se também a um julgamento (MOYNE, 1984). Uma terceira grande preocupação dos professores principiantes é a socialização profissional. Vão aprendendo a apropriar-se dos códigos de conduta para os interiorizar, ou, pelo menos, lhes obedecer estrategicamente (LACEY, 1977). HUBERMAN (1989) defende ainda que, para a maior parte dos professores principiantes, o facto de terem outros locais de investimento ou de valorização para poderem relativizar as dificuldades sentidas constitui uma espécie de terapia contra a ansiedade dos primeiros anos de profissão.

A literatura e os resultados da nossa investigação sugerem também que, ao longo da carreira, e depois da fase de exploração, vem uma fase de estabilização, que consiste simultaneamente numa escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e num acto administrativo (a nomeação no quadro). Para HUBERMAN (1989), esta fase é acompanhada da sensação de domínio em termos pedagógicos. O professor preocupa-se menos consigo e mais com objectivos didácticos. No estudo de SIKES (1985), esta fase corresponde a um período em que é sentida uma maior urgência comparativamente ao período exploratório dos 20 anos, em virtude do aumento dos compromissos e das responsabilidades.

A fase seguinte, denominada por HUBERMAN (1989) como de colocar a questão, é reconhecida pela maioria das investigações - incluindo a nossa -, podendo os sintomas ir

da sensação de rotina até uma crise existencial face ao prosseguimento da carreira. Trata-se de uma fase do meio da carreira, a altura de se fazer um balanço e de procurar outras carreiras enquanto ainda há tempo. É a fase em que se examina aquilo que se fez da própria vida face aos objectivos e ideais primitivos; a fase em que se estabelece a comparação entre o que se fez e o que se deveria ter feito. Para muitos autores citados por SIKES (1985), esta fase pode ser tão traumática como a adolescência. No entanto, uma interpretação tão determinista, de natureza puramente psicológica, desta fase típica, poderia ser ilegítima. Como refere HUBERMAN (1989), os parâmetros mais sociais - características da instituição, contexto político e económico, acontecimentos da vida familiar - são igualmente determinantes. Há também indicações de que esta fase não seria vivida da mesma forma pelos homens e pelas mulheres, tendendo os professores a atingi-la mais cedo e de forma mais aguda do que as professoras (SIKES, 1985; NIAS, 1989).

Por volta dos 45-55 anos, os resultados das investigações sugerem que o nível de ambição diminui, o que faz diminuir o investimento, mas, ao mesmo tempo, a sensação de confiança e a serenidade aumentam, o que se deve, em parte, ao aumento da confiança na competência profissional. Um outro elemento aparece - a distância afectiva relativamente aos alunos (SIKES, 1985; PRICK, 1986, 1989; HUBERMAN, 1989). No nosso estudo, como veremos, esta fase de desinvestimento aparece mais cedo, em professores com 7-10 anos de serviço.

A partir dos 50 anos, os professores começam, em geral, a manifestar atitudes de profundo desagrado relativamente aos alunos, à opinião pública, à política educativa (PRICK, 1986). Poder-se-ia, assim, inferir da existência de uma relação entre a idade e o conservadorismo. Com efeito, o OBSERVATOIRE DES ENSEIGNANTS (1987) em França constatou que, com a idade, as preocupações dos professores evoluíam do dinamismo e, por vezes, do descontentamento estimulante

para um certo afastamento e um questionamento dos conteúdos do ensino e da sua utilidade. O estudo de HUBERMAN (1989) evidencia que este fenómeno de diminuição do dinamismo, cujas causas seriam simultaneamente psicológicas e sociológicas, varia muito consoante o tipo de estabelecimento e o sexo, notando-se um desinvestimento maior nos homens que nas mulheres.

Finalmente, a literatura sobre o ciclo de vida fala de um fenómeno de interiorização e afastamento no término da carreira. HUBERMAN (1989) constata ainda a existência de atitudes de desencantamento e focalização negativa nos professores nessa situação. Foram essas também as conclusões do OBSERVATOIRE DES ENSEIGNANTS (1987) em França, que afirma que o estado de espírito dos professores de 50-64 anos é de 'quase anomia'.

Em sùmula, pode dizer-se que a literatura e os resultados da nossa investigação apresentam um modelo de evolução das carreiras dos professores semelhante ao dos adultos em geral, podendo-se destacar três grandes períodos na sua vida profissional: o de exploração (20-35 anos); um período em que intervêm processos reflexivos conducentes a uma certa distanciação (35-50 anos); e o período em que começam as manobras de transferência em direcção à reforma (a partir dos 50 anos).

Sendo sujeitos às mesmas características de desenvolvimento dos adultos que os outros profissionais, parece, no entanto, haver aspectos específicos relacionados com o desenvolvimento dos professores. Assim, qualquer alteração significativa no papel da escola e nas expectativas dos outros relativamente à mesma repercute-se no modo como o professor enquanto pessoa evolui. É preciso, portanto, ter-se em consideração que não existem sequências universais, sendo necessário contextualizá-las histórica e socialmente. Daí a importância sublinhada por HUBERMAN (1989) de atribuir um estatuto ligeiro a todas as fases discernidas na progressão da vida profissional. Este autor sublinha

também a importância de factores como o sexo e o tipo de estabelecimento de ensino, a matéria e o nível ensinado, na diferenciação das atitudes dos professores. Aliás, estes factores são praticamente os mesmos, qualquer que seja o estudo referenciado. Por exemplo, para o OBSERVATOIRE DES ENSEIGNANTS em França (1987), os dois principais factores de diferenciação das atitudes dos professores são o sexo e a idade. Por sua vez, o estudo de BRAGA DA CRUZ (1989) sobre a situação do professor em Portugal detecta diferenças de atitudes entre os professores consoante o sexo, a idade, a antiguidade na profissão, o nível e grau de ensino, a região e a formação académica e profissional.

No entanto, a carreira de professor do ensino secundário tem constantes: as expectativas sociais, a gama de actividades, o leque de trajectórias possíveis, a organização do trabalho, as normas. Estes factores definem em grande parte os papéis a desempenhar, conduzindo à socialização profissional. É este o fundamento de se procurar identificar etapas ou fases na profissão, independentemente dos factores de diferenciação apresentados. Poder-se-á, assim, colocar a hipótese de que essas constantes são factores de homogeneização constituintes da identidade profissional deste grupo de professores.

2.6. IDENTIDADE PROFISSIONAL E MAL-ESTAR DOCENTE

Os estudos sobre a evolução da carreira dos professores remetem directamente para dois tipos de questões: quais são as suas motivações e as suas satisfações? O que é que os faz escolher, permanecer ou abandonar a carreira?

Segundo a literatura, existem basicamente três factores que intervêm em interacção no processo de escolha da profissão docente: as significações atribuídas às condições de exercício (condições materiais, estatuto social); as variáveis pessoais (história pessoal, valores); e as relações anteriormente vividas no meio escolar. Por exemplo, LORTIE (1975) destaca como factores de atracção para a carreira docente o desejo de contactar com jovens, de prestar serviço a outrém, de proporcionar uma continuidade cultural e os benefícios materiais como as condições de trabalho, o tempo livre e as férias. O estudo da OCDE (1987) sobre as condições que permitem aumentar o atractivo da profissão docente também distingue os factores económicos (condições salariais e de progressão); os factores sociais (condições de trabalho, estatuto social do ensino, importância atribuída à Educação) e os factores psicológicos (o aspecto vocação da profissão, a sensação de poder e de autoridade, a autonomia, a segurança de emprego). O OBSERVATOIRE DES ENSEIGNANTS em França (1987), no seu trabalho sobre a imagem da profissão junto dos jovens, concluiu que os factores que mais contribuem para dissuadir os jovens para o exercício da profissão são a rotina e a sua faceta repetitiva, a necessidade de manter a disciplina e o desgaste nervoso a ela inerente. Por sua vez, a atracção exercida pela profissão provém sobretudo do papel desempenhado na transmissão de conhecimentos e da possibilidade de gestão livre do tempo (de referir, de passagem, que foram os estudantes de Ciências e de Ciências Económicas do sexo masculino que menor desejo manifestaram de ingressar na carreira docente). No estudo de HUBERMAN (1989) verifica-se que, para parte dos professores, o

interesse pela profissão é uma descoberta feita no local de trabalho e não uma opção feita logo desde do início dos estudos superiores. Particularmente os homens, entram na carreira não por tê-la escolhido de início, mas sim por causa da área do grau académico adquirido (o que também é confirmado pelo estudo de PRICK (1986) e pela nossa própria investigação). Novamente neste campo se constata a diferença de atitudes entre os homens e as mulheres. Para os primeiros, as motivações são sobretudo materiais (meio subsistência, condições de trabalho favoráveis), enquanto que para as mulheres os motivos materiais se encontram menos presentes. Por sua vez, os professores das áreas de ciências manifestam uma maior hesitação em escolher o ensino como profissão do que os dos ramos literários. Estes dados vão ao encontro dos da nossa investigação e também aos do OBSERVATOIRE DES ENSEIGNANTS em França (1987) e de POSTIC (1990), que observa que, em 1987, mais de metade dos professores principiantes franceses teriam querido outra carreira, sobretudo os das áreas científicas.

Também no que diz respeito às motivações para o prosseguimento na carreira, o nosso trabalho, bem como os de HUBERMAN (1989), SIKES (1985) e NIAS (1985) concluem da existência de atitudes diferentes entre homens e mulheres, encontrando-se estas, globalmente, mais satisfeitas, o que os autores atribuem ao facto de as professoras terem outros centros de investimento, sobretudo familiares, o que relativizaria as suas expectativas e decepções.

A questão de ficar ou de abandonar a profissão coloca-se, como vimos, de forma mais aguda a meio da carreira. De acordo com HUBERMAN (1989), a qualidade da relação com os alunos parece condicionar a satisfação profissional ao longo de toda a carreira, tratando-se de um problema que se encontra no centro das motivações e da maior parte das preocupações, das dificuldades ou das crises dos professores. As razões mais invocadas para o questionamento sobre o prosseguimento da carreira são sobretudo institucionais (horário, ramo ensinado) e a rotina, a

frustração e a fadiga. Globalmente, metade dos professores inquiridos no estudo suíço responderam ter pensado na possibilidade de abandonar o ensino, o que vai de encontro aos dados fornecidos por POSTIC (1990), segundo o qual entre 1976 e 1987 a percentagem de professores franceses atraídos pela ideia de abandonar a carreira subiu de cerca de 9% para cerca de 57%. Em Portugal, constata-se uma situação similar: no estudo de BRAGA DA CRUZ (1989), mais de um terço dos professores inquiridos expressaram o desejo de abandonar a profissão, com uma percentagem mais elevada nos homens e nos jovens. PRICK (1989), estabelecendo uma comparação entre o grau de satisfação no trabalho de professores de vários países - Holanda, Austria, Bélgica, R.F.A., Espanha e Portugal - concluiu que os professores portugueses são os mais insatisfeitos de todos, qualquer que seja a idade considerada, embora a diferença seja mais acentuada nos professores com menos de 35 anos. Na nossa investigação, como veremos, a percentagem de professores a declararem desejar mudar de profissão é menor do que a revelada pelo Relatório BRAGA DA CRUZ, o que decorrerá, certamente, da amostragem utilizada (apenas professores do ensino secundário de Português, Matemática e Economia/Contabilidade, no 10º ano de serviço e com 2 anos pós-profissionalização).

A vontade de mudar de profissão encontra-se directamente relacionada com outro fenómeno muito estudado: o mal-estar docente, ou seja, 'o conjunto de reacções - de demissão, de desencorajamento, maximalistas, agressivas ou angustiadas - que os professores têm vindo a demonstrar desde há uma dezena de anos, enquanto grupo profissional em busca da identidade' (ESTEVE e FRACCHIA, 1988, p. 45, trad. nossa). Os autores que se têm debruçado sobre o fenómeno (por exemplo, COLE, 1989; DUNHAM, 1989; KYRIACOU, 1989; WOODS, 1989; ESTEVE, 1991)) puseram em evidência dois tipos de factores causais: os que actuam directamente sobre o trabalho do professor na sala de aula e os factores estruturais ou de contexto, que actuam indirectamente, diminuindo a eficácia e a motivação.

Como aponta CORREIA (1989), do ponto de vista sócio-educativo, as décadas de 70 e 80 foram caracterizadas, em termos dos países capitalistas desenvolvidos, pelo aparecimento de um forte movimento de contestação social relativamente à escola e pela institucionalização de um discurso sobre a mudança que, problematizando o funcionamento da escola, levanta a necessidade de adaptação desta às mudanças produzidas na sociedade. Os professores defrontam-se, assim, com a necessidade de corresponderem a um conjunto de solicitações, muitas vezes contraditórias (por exemplo, se, por um lado, se exige que desempenhem o papel de animadores e de amigos, por outro quer-se que sejam avaliadores imparciais), que se acabaram por traduzir numa crise de legitimação que se pode considerar como uma das raízes do seu mal-estar. Constata-se a proliferação de discursos conservadores sobre o decréscimo de rendimento escolar, a erosão das qualidades requeridas, a depreciação dos valores, tendendo a problemática do ensino, de acordo com PROST (1990), a centrar-se na questão do saber e dos professores. Pretende-se a eficiência, o rendimento elevado, a qualidade, a excelência, a ordem, a disciplina. Por outro lado, e como refere FERRY (1983) sobre o desenvolvimento da 'sociedade pedagógica', já não são só os pedagogos a interrogar-se sobre os fins e os meios da acção educativa; é o conjunto do corpo social que exige formação, educação, novas pedagogias. Além de que a disseminação das novas tecnologias e dos media, a sua utilização nos processos educativos, o crescimento acelerado dos conhecimentos científicos e tecnológicos contribuem para pôr em causa a função tradicional da escola e dos professores, passando estes a ser de se confrontar diariamente com a necessidade de actualização, com o correspondente acréscimo de insegurança.

A estes factores de contexto, e ainda segundo a classificação de ESTEVE e FRACCHIA (1988), poderão acrescentar-se os factores internos à sala de aula que provocam o mal-estar dos professores: as condições de trabalho precárias; o aumento da violência nos

estabelecimentos de ensino que, mesmo que seja mais ou menos circunscrito, tem um efeito psicológico de desmultiplicação para muitos professores que, nunca tendo sido agredidos, sentem os respectivos efeitos como a inquietação e a insegurança; a acumulação de responsabilidades, mesmo de natureza administrativa, para além da gestão dos conflitos quotidianos na sala de aula e na sala de professores.

No caso português, a crise da escola de massas atrás abordada apresenta características relativamente específicas. Tendo passado no curto espaço de 6 anos a seguir ao 25 de Abril de 1974 de uma fase de 'democratização e renascimento da sociedade civil' para uma fase de 'normalização', para utilizarmos a caracterização de STOER (1986), a política educativa portuguesa foi marcada, ao longo da década de 80, pela introdução nos discursos internos dos mesmos conceitos de modernização e mudança presentes nos discursos das organizações internacionais em que o país se insere (c.f., por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a legislação referentes à formação de professores - Decreto-Lei n.º 344/89 e o PRODEP 1990-1993). Como se pode inferir pela leitura destes documentos e ainda dos programas dos dois últimos governos constitucionais, e como referem CORREIA, STOLEROFF e STOER (1990), a modernização do país, o desenvolvimento tecnológico e o desafio do mercado único de 1993 constituem uma temática estruturante do discurso educativo actualmente dominante em Portugal. Por outro lado, a crise da escola de massas verifica-se em Portugal em simultâneo com a sua consolidação (só com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, se institucionalizou a escolaridade obrigatória de 9 anos), fazendo com que o sistema educativo sofra ao mesmo tempo as transformações e as crises sociais que nos outros se verificaram ao longo de três décadas.

2.7. IDENTIDADE PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALISMO

O enquadramento teórico da problemática da investigação realizada fez surgir o conceito de profissão aplicado à docência. Tratando-se de um conceito susceptível de polémica, será, portanto, necessário, equacionarmos as questões relacionadas com a sua explicitação.

Poderão os professores ser considerados como profissionais? A verdade é que as características das profissões, tal como são entendidas pela literatura anglo-saxónica, não se encontram todas presentes no ensino. Segundo BOURDONCLE (1991), as profissões caracterizam-se pelo binómio saber-serviço público e também pela existência de um código de conduta assimilado no processo de socialização profissional e controlado por associações constituídas pela própria profissão. Os professores, com o seu estatuto de funcionários públicos e encontrando-se sujeitos a uma organização burocrática e administrativa pesada, não fariam parte de uma profissão, mas sim de uma quase-profissão. Por sua vez, PIERRET (1990), estabelecendo um contraponto entre a profissão de médico e a de professor, faz emergir certas diferenças ao nível administrativo, de condições de exercício e de imagem social, defendendo que a comparação tem a utilidade de estimular e orientar a acção dos professores, nomeadamente ao nível das condições de exercício, onde os progressos no sentido da profissionalização seriam mais rapidamente realizáveis. Poder-se-á, então, deduzir que a repetição de referências a esta problemática constitui uma estratégia no sentido de reivindicar o reconhecimento de certas características típicas das profissões - como, por exemplo, o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades, competências e conhecimentos relacionados com a actividade profissional, o alargamento da autonomia e a consolidação do conceito de responsabilização pessoal - cujo fim seria a imposição do reconhecimento da importância do serviço

prestado e o aumento da autonomia e do controle do seu exercício.

Essa estratégia parece, em última análise, encontrar-se relacionada com a busca da identidade profissional referida por ESTEVE e FRACCHIA, cuja indefinição estaria na base do mal-estar docente. Como vimos em 2.1. e 2.2., a produção de identidades sociais implica sempre a inter-relação de dois processos: o processo de identificação, pelo qual os actores sociais se integram nos grupos de pertença ou de referência; e o processo de identização, através do qual os actores tendem a diferenciar-se e autonomizar-se socialmente. Referindo-se mais concretamente à construção da identidade profissional dos professores, NIAS (1985, 1989), baseando-se no interaccionismo simbólico também já abordado na primeira parte, defende que as identidades pessoais são inescapavelmente sociais, tendo os grupos de pertença e de referência um poderoso efeito na construção da identidade dos professores, como adultos e como profissionais. Destes pressupostos decorre o conceito da existência simultânea de múltiplas identidades, cada uma dela apoiada e regulada de acordo com grupos de referência específicos. Há, assim, que distinguir aquilo que na identidade é substancial (persistentemente defendido e muito resistente à mudança) e aquilo que é situacional, referido a contextos particulares. Assim, para se compreender a pessoa-professor é preciso ter-se em conta, por um lado, que o isolamento a que ele tende a estar sujeito (a falta de cultura profissional de que já falava LORTIE em 1975) leva a que a actividade desenvolvida se caracterize basicamente pelo individualismo e o cunho pessoal, o que reforça a importância do desenvolvimento da investigação que permita apresentar a sua realidade subjectiva; por outro lado, e em consequência, é preciso também ter-se em conta que muitas das gratificações e insatisfações da profissão se encontram relacionadas com a defesa da auto-imagem, da auto-estima e da identidade, destinando-se as estratégias desenvolvidas a protegê-lo da necessidade de alterar radicalmente a forma como se vê a si

próprio. Daí que todos os processos de mudança e de reforma devam entrar em linha de conta com estas características.

O conceito de desenvolvimento profissional, tal como foi clarificado por KREMER-HAYON (1991), e a sua contribuição para a construção da identidade profissional dos professores tem sido defendido a nível internacional por autores como WIDEEN, ANDREWS, DOYLE e KEMMIS (1985), BLACKMAN e HOLLY & WALLEY (1989) e NIAS (1985, 1989). Segundo esta corrente, o professor é um profissional e também uma pessoa, com uma história de vida própria, sendo as suas necessidades de desenvolvimento função, entre outros factores, da idade e do meio histórico, cultural e social em que trabalham. A avaliação do desempenho profissional, se implicar os próprios professores e a sua reflexão crítica sobre o trabalho realizado (reflexão em acção) é destacada como um elemento fundamental desse processo.

Em Portugal, NOVOA (1989, 1991) e CORREIA (1991) têm vindo a desenvolver uma linha de investigação similar.

Apoiando-se na investigação histórica, NOVOA (1989) demonstrou que o reconhecimento social dos professores como grupo profissional específico passou pela sua funcionalização e consequente autonomia relativamente à comunidade e à Igreja, defendendo que, actualmente, a procura de um novo profissionalismo docente passa pela descentralização do ensino e pela defesa da autonomia dos professores, definida em termos de níveis de responsabilidade. Constatando que, em Portugal, os professores nunca conseguiram definir uma carreira profissional e que o mal-estar docente se foi acentuando ao longo da década de 80, o autor sugere que no centro do problema se encontra uma crise de identidade profissional. Propõe, assim, uma 'desfuncionarização' dos professores e a necessidade de estes passarem a encarar-se e a serem encarados como 'profissionais reflexivos', reconhecendo-se-lhes o papel de protagonistas do processo educativo nas suas três dimensões - pedagógica, científica e

institucional. A construção da sua identidade profissional passaria, pois, por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, num processo de interacção professor/corpo profissional/organização escolar.

Para CORREIA (1991) a crise de identidade dos professores, que ele classifica, com MADUREIRA PINTO (1991), de produção social de identidades negativas é uma consequência da desapropriação dos conhecimentos que produzem sobre a sua prática, devido à burocratização do trabalho docente. Daí a importância atribuída às redes informais de formação, não só no contexto do trabalho mas também noutros contextos, ao conceito de formação permanente e à necessidade de criação de condições indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa.

Embora haja autores que enfatizem sobretudo na construção da identidade profissional dos professores factores como a existência de um código ético, ou seja, um conjunto de princípios orientadores que possam ser facilmente transponíveis para a acção (ESTRELA, 1986), parece, no entanto, haver uma corrente que relaciona inequicocamente a identidade profissional com o profissionalismo e a defesa da autonomia. Para além dos autores já citados, poder-se-ão ainda referir os trabalhos de ARAUJO (1985) e BORGES (1990). A primeira autora alia o conceito de profissionalismo a uma articulação de estratégias ocupacionais e sociais - que passam pela afirmação de um saber especializado e a defesa da formação profissional, a defesa de organizações profissionais que intervenham na definição da educação, o distanciamento face aos que se encontram no ensino de passagem e a partilha de um ideal de serviço - visando a obtenção de status e de poder e a defesa da autonomia no processo de trabalho. A segunda autora, por sua vez, constatando a heterogeneidade dos professores, define como metas do seu movimento de profissionalização a estabilidade e a progressão ordenada na carreira, concretizando o conceito de profissionalismo através da defesa da autonomia profissional.

Finalmente, DEROUET (1988), num trabalho a que nos referiremos mais aprofundamente na III Parte, defende que a popularidade dos conceitos de profissionalização e de profissionalismo corresponde ao aumento da preponderância do modelo industrial na educação: se os estabelecimentos escolares são cada vez mais vistos como empresas, é natural que os professores sejam considerados como técnicos. Esse fenómeno poderia, também, ser visto como uma resposta à sua crise de identidade profissional: a finalidade dos professores, na luta pela profissionalização, seria a procura de eficácia e de armas que lhes permitam enfrentar situações cada vez mais problemáticas e um debate público que os invade, os agride e os desestabiliza. O autor põe em causa, no entanto, que o recurso a aspectos puramente técnicos da profissão constitua uma resposta devidamente adaptada, na medida em que a educação comporta objectivos políticos e morais que não podem ser ocultados.

II PARTE - METODOLOGIA

1. INTRODUÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO DO CAMINHO HEURÍSTICO PERCORRIDO

A opção epistemológica e os referenciais teóricos subjacentes a qualquer trabalho de investigação condicionam, certamente, a escolha da metodologia a seguir, a qual depende, também, do objecto de estudo. É possível afirmar-se, portanto, que a escolha dos instrumentos de investigação é uma etapa capital no desenvolvimento de qualquer investigação, dado subentender uma escolha epistemológica que irá servir de base e atravessar todo o estudo posterior.

Segundo a concepção positivista tradicional, a observação, a quantificação dos dados da observação e a repetição da experiência permitem explicar os fenómenos e formular as leis que os regem. Nesta abordagem, os 'factos' são uma realidade, devendo o investigador, exterior aos mesmos, revestir uma postura neutra, controlando a sua subjectividade.

No entanto, hoje em dia, cada vez mais investigadores em ciências sociais e humanas, seguidores de teóricos como POPPER, KUHN, BOURDIEU, DEVEREUX ou GIDDENS, defendem que os 'factos' dependem das concepções subjacentes à sua observação, bem como das teorias e das hipóteses subjacentes à investigação. Já em 1959 POPPER afirmava que o conhecimento é o produto de questões mais ou menos bem formuladas que o investigador dirige à realidade, sendo meramente transitório, provisoriamente adquirido e sujeito à refutabilidade. KUHN (1962), por sua vez, defendeu que o investigador formula as suas questões e teorias no interior de um quadro conceptual que lhe é transmitido por tradição e que, em geral, ele não questiona e até defende com uma certa paixão empenhada. Para BOURDIEU (1987), os factos sociais em si não são objectivos, sendo dependentes das

características sociais e pessoais dos investigadores que os observam. Segundo DEVEREUX (1980), o investigador das ciências do comportamento encontra-se directamente implicado nos fenómenos que estuda, cuja característica fundamental é a complexidade, competindo-lhe tomar consciência do grau da sua implicação e das angústias subjacentes ao processo de investigação, que produzem deformações impossíveis de eliminar e que deverão ser consideradas como dados significativos da investigação.

Esta mudança a nível epistemológico provocou o emergir de um interesse cada vez maior pela investigação qualitativa, cujos fundamentos fenomenológico, construtivista, interaccionista

e sistémico suscitaram a utilização de abordagens que integram observadores e observados nos processos de observação e que tomam em consideração a complexidade das situações, as suas contradições, a dinâmica dos processos e os pontos de vista dos actores sociais em interacção (POURTOIS e DESMET, 1988).

Assim, e embora as duas tendências epistemológicas e metodológicas - a nomotética e a hermenêutica - se continuem a defrontar, verifica-se hoje que muitos investigadores procuram articulá-las, defendendo metodologias que se apoiam na dialéctica entre as duas abordagens divergentes para realizar a sua complementaridade. Para BOURDIEU (1987), a sociologia actual é cheia de falsas oposições, que têm um fundamento social mas nenhum fundamento científico. Segundo o autor, essas divisões são perigosas na medida em que conduzem a mutilações. Efectivamente, se o subjectivismo tende a reduzir as estruturas às interacções, o objectivismo tende a deduzir as acções e as interacções das estruturas. O momento objectivista (ou seja, a construção de estruturas objectivas, independentemente das representações subjectivas) de um estudo sociológico é inevitável a um dado momento, mas não deve fazer esquecer as representações dos actores implicados, a fim de se poder compreender

através das experiências do seu quotidiano de que forma as estruturas sociais se conservam ou se modificam. As estruturas sociais são constituídas pela acção humana, mas são, simultaneamente, o intermediário dessa constituição. Em vista desta dualidade, os conceitos em ciências sociais obedecem a uma 'dupla hermenêutica' (GIDDENS, 1984). Para este autor, não há explicação que seja completamente estrutural, porque não pode haver nenhuma explicação que não se refira aos fins e às razões que movem os agentes. O que interessa é, pois, articular esses fins com as estruturas, que são simultaneamente habilitadoras e constrangedoras da acção humana, sendo um resultado das práticas mas também um meio para que as práticas possam ter lugar.

Referindo-se especificamente à investigação em Ciências da Educação, KEEVES (1989) e HUSEN (1989) manifestaram a opinião de que esta se revestiu logo de início de uma característica que lhe permitiu ultrapassar a dicotomia objectivismo/subjectivismo. E isto porque, depois de nos seus primórdios ter sido fundamentalmente realizada por psicólogos, depressa atraiu a atenção de investigadores provenientes de muitas outras filiações disciplinares, nomeadamente a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Demografia, a Linguística. Daí nunca se ter constituído um paradigma preponderante ou 'ciência normal' (KUHN, 1962), apesar de, ao longo das décadas de 60 e 70, o paradigma positivista ter tendido a imperar. SCHULMAN (1986), por sua vez, defende que o pluralismo de abordagens existente nas Ciências da Educação encoraja o desenvolvimento de uma variedade de estratégias de investigação que não só possibilitam como enriquecem a construção do conhecimento.

É precisamente nesta perspectiva de articulação/complementaridade de abordagens que nos propomos realizar o presente trabalho de investigação.

Como refere HUBERMAN (1989), as investigações sobre o ciclo de vida profissional são geralmente de dois tipos. O primeiro é a sondagem, através da aplicação de um questionário a uma população numerosa e representativa; o

segundo é o estudo em profundidade de umas dez ou vinte pessoas, através da utilização de entrevistas não estruturadas ou de histórias de vida contadas pelos actores sociais em estudo (poder-se-á ainda referir os estudos longitudinais, como o que foi realizado por D. RIVERIN-SIMARD (1984) e citado por PINEAU (1984)). No nosso caso, optámos por utilizar os dois métodos complementarmente.

Começaremos por apresentar um estudo quantitativo, baseado na aplicação de um questionário a uma amostra de professores de três grupos do Ensino Secundário (Português, Matemática e Economia/Contabilidade), a fim de com ele procurarmos identificar a existência de grandes tendências no que se refere à maneira de estar na profissão e de forjar a identidade profissional sobretudo consoante o grupo disciplinar, a fase da carreira em que se encontram e o sexo. Esta identificação passará por uma operação de categorização dos professores, depois de observadas sistematicamente as respectivas semelhanças e diferenças. Partir-se-á do pressuposto de que essas categorias, reflectindo uma certa homogeneidade interna, corresponderão a uma certa proximidade de condutas e de estratégias identitárias.

No entanto, para explicar os fenómenos sociais é necessário termos em consideração os fenómenos individuais que os compõem (BOUDON, 1979,1984; BOUDON e BOURRICAUD, 1986). Como já referimos na introdução, as regularidades estatísticas permanecerão obscuras e ambíguas enquanto não tivermos compreendido as acções individuais que as provocam, as quais são determinadas por disposições individuais e por constrangimentos sociais. Para efectuarmos um estudo deste tipo, o método privilegiado não poderá ser o inquerito por questionário, no qual o sujeito se encontra condicionado a definir-se em relação a esquemas de pensamento pré-estabelecidos. Como refere CHAUCHAT (1985), no limite, o questionário apenas permite observar o grau de concordância de um sujeito com a representação proposta, e não o seu próprio pensamento. É por isso que,

numa segunda fase, depois de identificados os perfis e as tendências, utilizaremos a abordagem biográfica no estudo aprofundado de um conjunto de professores que correspondam aos perfis identificados, a fim de procurarmos compreender como se foram construindo as respectivas identidades profissionais, ou seja, de que modo a respectiva construção da realidade profissional permite explicar as suas opções e os seus comportamento, de que modo os professores, em função das respectivas disposições e das situações, interiorizaram e organizaram o mundo profissional com que se depararam por forma a nele poderem trabalhar (SCHULMAN, 1986).

Os resultados da investigação serão transmitidos através da apresentação simultânea das conclusões a que cada tipo de abordagem metodológica permitiu chegar, ou seja, à medida que formos mencionando as conclusões retiradas do estudo quantitativo, procuraremos ilustrar as mesmas com referências concretas aos relatos autobiográficos recolhidos - extractos e análise temática do conteúdo.

2. A SONDAGEM COMO FORMA DE IDENTIFICAÇÃO DE TENDÊNCIAS E PERFIS

As vantagens da utilização da sondagem por meio de um questionário como técnica de recolha de informação, que se baseia na observação e análise das respostas obtidas relativamente a uma série de questões colocadas, prendem-se sobretudo com a possibilidade de abranger uma larga fatia da população visada, em situações que a observação directa tornaria muito custosa quer em termos de dinheiro quer de tempo. Trata-se de uma técnica que se presta particularmente bem ao tratamento quantitativo, sendo normalmente a sua finalidade a obtenção de ~~uma~~ imagem da realidade que se pretende estudar.

O inquérito por questionário que aqui apresentamos pretendeu traçar um retrato das atitudes e opiniões de professores dos dois sexos, nas várias regiões do país e nos diferentes tipos de estabelecimentos do ensino secundário, em diferentes fases da carreira e em três grupos disciplinares, relativamente à respectiva qualificação para a docência, integração na escola, capacidade de resolução dos problemas do quotidiano na sala de aula e identificação com a profissão. Tratando-se de um questionário de atitudes e opiniões, será necessário, primeiro que tudo, precisar o que se entende por tais conceitos. Segundo JEAN STOETZEL, na Théorie des Opinions, citado por MENDRAS (1967), a expressão de uma opinião é a fórmula graduada que, a respeito de uma questão determinada, em dado momento recebe a adesão sem reservas do respondente. Se se colocar uma série de questões a um mesmo indivíduo, as respostas tenderão a ter uma certa relação ou coerência. Então, na medida em que existe uma certa coerência na expressão das opiniões, poder-se-á sugerir que, por detrás dessas expressões de opinião se encontra uma atitude da qual decorrem um certo número de comportamentos e de opiniões. Partindo deste pressuposto, e

possível ordenar-se as opiniões de modo a construir-se uma escala de atitudes, que consiste numa variável inferida e não directamente observável. As atitudes são geralmente polarizadas, carregadas de afectividade sobre um determinado assunto, porque se encontram relacionadas com as crenças e os valores. E são adquiridas, sofrendo influências externas. A socialização consistirá, em última análise, na formação de atitudes convenientes relativamente aos valores e normas dos grupos em que os indivíduos se inserem.

Estas definições dos conceitos de atitude e opinião permitem, pois, passar da descrição qualitativa de uma 'maneira de estar' a uma verdadeira medição, através da utilização das sondagens de opinião e das escalas de atitudes.

Ainda de acordo com MENDRAS (1967), saber se existem opiniões colectivas e atitudes colectivas radicalmente diferentes da soma das opiniões e atitudes individuais é um assunto que tem sido objecto de uma enorme controversia teórica. No entanto, para o sociólogo, o que interessa sobretudo é constatar que, nas sondagens de opinião, é possível encontrar diferenças entre a soma das opiniões individuais e uma opinião colectiva, num momento dado. Assim, se várias pessoas se encontrarem de acordo relativamente à mesma fórmula graduada e se essas pessoas pertencerem a um dado grupo social ou a uma determinada categoria, poder-se-á inferir que se trata de uma opinião colectiva. A diferença entre grupo e categoria é que a última é função de um critério ou traço distintivo, ao passo que o primeiro tem uma existência sociológica própria.

A utilização da sondagem por questionário, tendo as vantagens enunciadas mais atrás, apresenta também limitações que não podem deixar de ser referidas. Em primeiro lugar, como refere CHAUCHAT (1985), trata-se de uma técnica que apenas permite o estudo das respostas verbais que, além disso, não são espontaneas, mas sim

provocadas, não podendo, pois, ser tidas como indicadores fiáveis de comportamentos que se produzem efectivamente, nas situações concretas. Por outro lado, e segundo GHIGLIONE e MATALON (1978), a própria interpretação dos dados deverá ser cautelosa e ter em consideração sobretudo cinco desvios possíveis. O primeiro diz respeito à veracidade das respostas, ou seja, o comportamento dos indivíduos interrogados é frequentemente condicionado pela vontade de transmitir uma imagem favorável e/ou conforme, ou ainda pela utilização de estratégias visando um fim exterior ao inquerito, tornando-se este um meio instrumental para o respondente. O segundo refere-se à compreensão do sentido das questões, o que tem a ver com a linguagem utilizada, devendo a estrutura lógica das questões ser apresentada com a menor ambiguidade possível. Terceiro, as questões formuladas deverão ser pertinentes, ou seja, relacionadas com o nível de conhecimento dos interrogados, por forma a que estes se reconheçam como potenciais interlocutores. Quarto, é preciso ter em consideração que as pessoas tendem a responder mais facilmente sim do que não (vies da positividade) e uma série de questões convergentes pode agir como uma fonte de influência sobre as respostas. Quinto, é preciso que a amostra utilizada, se se quiser tratar quantitativamente os dados, não seja enviesada no fim por um número muito grande de não respostas. Finalmente, e de acordo com BOUDON (1991), este tipo de técnica restringe o número de características do meio que é possível construir. Daí que os resultados devam ser enunciados com extrema prudência, pois, em virtude do carácter complexo e global dos factos sociais, não é fácil saber-se se uma relação detectada entre duas variáveis não é devida a uma terceira que não foi possível identificar.

Foi por isso que, na segunda parte da nossa investigação, procedemos a uma abordagem aprofundada de um número limitado de casos tipificados, onde a intensidade da observação permitiu uma análise mais fina e contextualizada dos dados.

2.1. EXPLICITAÇÃO DO CONTEXTO E DAS RAZÕES QUE LEVARAM A FORMULAÇÃO INICIAL DO PROBLEMA

O estudo quantitativo que aqui apresentamos teve a sua origem no GEP em 1990, quando a Equipa de Agentes Educativos que coordenávamos, depois de ter completado um estudo sobre as fontes de formação inicial dos professores de Português e de Matemática, onde foi analisada a estrutura curricular dos cursos que conferiam habilitação própria para a docência das referidas disciplinas (CURADO et al, 1990 e CURADO e TERLICA, 1990), decidiu avançar mais um passo, procurando verificar em que medida os modelos de formação oferecidos permitiam responder as necessidades/dificuldades sentidas pelos professores na sua prática quotidiana. Dado que os resultados da investigação indiciam que as experiências dos professores durante o primeiro ano de serviço são determinantes para a formação das suas atitudes em relação à profissão (c.f., por exemplo, SIKES, 1985; HUBERMAN, 1989), a questão que então se pôs foi: 'De que forma avaliam os professores a sua preparação académica e pedagógica? Até que ponto essa preparação lhes permite gerir eficazmente os problemas com que se deparam na profissão, na escola e na turma?'

Para responder a estas questões decidimos, consequentemente, interrogar uma amostra de professores, por meio de um questionário semi-estruturado. A decisão seguinte respeitou o universo a inquirir. Segundo o Decreto-Lei nº 17/88 de 21 de Janeiro, em Portugal é possível ser-se colocado numa escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sem se ter recebido qualquer preparação prévia em termos pedagógico-didáticos. Basta ter-se a designada 'habilitação própria', ou seja, um grau universitário e, em certos casos, nem mesmo isso. Estas situações são designadas por 'com habilitação suficiente' e 'sem habilitação suficiente'. (Segundo dados da Inspeção Geral de Ensino, o número de professores a

leccionar no Ensino Secundário Oficial sem habilitação própria era, em 1989/90, de 8158; e sem profissionalização era de 15226, ou seja, respectivamente 16% e 47,4% do total de docentes do mesmo grau de ensino).

Assim, consideramos de interesse investigar de que forma os professores colocados pela primeira vez numa escola nestas circunstâncias reagiam ao sistema e até que ponto se sentiam aptos para exercerem as funções que lhes eram cometidas.

Mas também consideramos de interesse investigar a forma como os professores recém-profissionalizados, ou seja, os que receberam uma formação pedagógico-didáctica específica, avaliavam essa mesma preparação. Mais exactamente, pretendíamos descobrir até que ponto essa preparação lhes permitia enfrentar com eficácia os problemas do dia-a-dia na escola e na sala de aula. Pretendíamos igualmente ver se existia ou não uma diferença marcante entre as respostas dos professores profissionalizados e as dos não-profissionalizados (no primeiro ano de serviço).

Ora, em Portugal existem actualmente dois modelos de profissionalização para a docência no Ensino Secundário: a formação pedagógica realizada na Universidade, em cursos apropriados - as Licenciaturas em Ensino e as Licenciaturas dos Ramos de Formação Educacional; e a profissionalização em serviço, em que a formação pedagógico-didáctica é realizada posteriormente à obtenção de um grau académico adequado à docência e à colocação num estabelecimento de ensino como 'professor efectivo de nomeação provisória' (Decreto-Lei n.º 17/88 de 21 de Janeiro). Este último modelo era na altura claramente maioritário do ponto de vista quantitativo (c.f. dados da I.G.E.).

Tendo em conta a existência destes dois modelos distintos, consideramos de interesse comparar a auto-avaliação dos professores deles provenientes em termos de preparação académica e pedagógico-didáctica. Tendo começado por pensar inquirir os professores no 1.º ano de serviço pós-

profissionalização, depressa concluímos da incorrecção de tal raciocínio, em virtude de nessa categoria se encontrarem docentes em situações muito diferentes. Efectivamente, as atitudes e opiniões dos professores recém-saídos da Universidade e com uma experiência prática muito reduzida (o caso dos licenciados em Ensino e dos Ramos de Formação Educacional) deveriam, por certo, diferir bastante das daqueles que contavam já com uma experiência prática considerável (o caso dos 'profissionalizados em serviço').

Teríamos, pois, para os dois casos, de deixar passar o tempo suficiente para obter uma certa distanciação face ao respectivo modelo de formação pedagógica. Daí a opção de interrogar os professores com dois anos de serviço pós-profissionalização, atendendo a que estes já teriam passado da fase de 'início/experimentação/choque do real' para uma fase de 'estabilização' (HUBERMAN, 1989). Esta opção implicou que o leque de professores abrangidos pelo inquérito em termos de anos de serviço fosse considerável, o que permitirá estudar o ciclo de vida profissional de uma forma relativamente abrangente, dadas as características dos professores que são chamados a realizar a 'formação em serviço' (os dados estatísticos relativos à antiguidade na profissão destes professores são apresentados no Anexo I).

Embora o inquérito se tivesse originalmente aplicado a uma amostra de todos os professores do Ensino Secundário nas condições acima referidas, bem como a professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, os dados não foram devidamente tratados, em virtude de, por razões conjunturais, a direcção do GEP ter deixado de se interessar pela conclusão deste trabalho. No entanto, o nosso interesse pela temática, nomeadamente no que se refere aos professores do Ensino Secundário, com quem mais nos identificávamos, levou-nos a codificar e registar informaticamente os dados provenientes dos questionários relativos a três grupos de professores do Ensino Secundário: os professores que leccionam Português e Matemática (no seguimento lógico dos primeiros trabalhos por nós realizados, relativos às fontes

de formação inicial dos mesmos), e os professores de Economia/Contabilidade, não só por razões estritamente pessoais, em virtude de se tratar do nosso grupo de pertença, mas também por nos parecer tratar-se de um grupo docente com características bem diferentes das dos outros dois. Senão, vejamos. Actualmente, podem leccionar as disciplinas atrás referidas, respectivamente, os professores dos grupos 8õA (Português, Latim e Grego), 8õB (Português e Francês), 1õ (Matemática), 7õ (Economia) e 6õ (Contabilidade e Administração). O Ensino Secundário é composto por 31 grupos disciplinares (Despacho Normativo 32/84 de 9 de Fevereiro). Aqueles que agregam um maior número de professores são o 8õB (5873) e o 1õ (5489) (Fonte: Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Dossier Estatístico Relativo ao Pessoal Docente dos Ensinos Preparatório e Secundário - Ano Lectivo de 1988/89). As disciplinas de Português e de Matemática são consideradas como básicas em todos os níveis de ensino (Decreto-Lei 386/89 de 29 de Agosto - Decreto de Reestruturação Curricular). Os professores destes grupos podem profissionalizar-se através dos dois modelos existentes actualmente (Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional e profissionalização em Serviço). Pelo contrário, os professores do 6õ e do 7õ grupos apenas de podem profissionalizar através do modelo 'em serviço', em virtude de, no seu caso, não existir qualquer tipo de licenciatura orientada para o ensino. A sua qualificação académica específica não os vocaciona, portanto, a priori, para o ensino. Além disso, se considerarmos, como refere GRACIO (1991), que as pessoas procuram um trabalho consoante as vantagens materiais e simbólicas a ele associadas, e dado que estes professores, pela sua formação académica dispõem de uma oferta de emprego bastante mais ampla do que os professores de Português, por exemplo, seremos forçosamente levados a questionar as razões que os conduziram à sua entrada na docência, bem como o seu grau de identificação com a profissão, por comparação com os outros professores.

O Quadro II - 1 apresenta a distribuição dos professores dos grupos em estudo consoante a habilitação profissional para o ano em causa (1989):

QUADRO II - 1

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS GRUPOS 1º, 6º, 7º, 8ºA E 8ºB E RESPECTIVA COMPARAÇÃO COM O TOTAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO - 1988/89

CATEG.	PROFISSION.		C/HAB.PROP.		S/HAB.PROP.		TOTAL
GRUPOS	N	%	N	%	N	%	N
1	2788	50.8	1056	19.2	1645	30.0	5489
6	504	43.3	522	44.8	138	11.9	1164
7	538	36.5	891	60.4	45	3.1	1474
8A	1233	41.8	1255	42.5	462	15.7	2950
8B	2883	49.1	2060	35.1	930	15.8	5873
TOTAL (TODOS OS GRUPOS)	24456	49.9	17386	35.4	7189	14.7	49031

FONTE: Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Dossier Estatístico Relativo ao Pessoal Docente dos Ensinos Preparatório e Secundário - Ano Lectivo de 1988/89

2.2. OBJECTIVOS

A planificação e desenvolvimento deste estudo inicial visou como objectivos gerais:

- . relacionar as atitudes e opiniões relativamente à escola e à profissão com a antiguidade, o sexo, o grupo disciplinar e o modelo de profissionalização;

- . verificar até que ponto o evoluir na profissão em termos de anos de serviço leva à formação de novas atitudes que possam permitir detectar fases ou estádios no ciclo de vida profissional dos professores do Ensino Secundário dos três grupos disciplinares em foco.

Para a prossecução destes objectivos gerais, formularam-se os seguintes objectivos específicos:

- . relacionar o grau de integração na escola dos professores com o respectivo grupo disciplinar, antiguidade na profissão, sexo, situação profissional e modelo de profissionalização;

- . comparar, relativamente às categorias atrás definidas, as principais áreas de dificuldades sentidas no exercício da profissão;

- . obter uma auto-avaliação relativamente ao grau de preparação e de sucesso no que se refere à concretização de diversas actividades relacionadas com o quotidiano na sala de aula;

- . estabelecer uma relação entre o nível de identificação com a profissão e o grupo disciplinar, os anos de serviço, o sexo, a situação profissional e o modelo de profissionalização.

Parece-nos importante voltar a referir que estes objectivos diziam respeito ao estudo iniciado no GEP. A evolução por nós registada no que concerne à formulação da problemática

actual permitiu-nos verificar que a mesma requeriria, talvez, a recolha de informação através de um questionário onde fossem formuladas outras questões pertinentes, nomeadamente as relacionadas com a origem social dos professores-respondentes, o papel das escolas por onde passaram e da respectiva organização na construção da sua identidade profissional e a sua evolução em termos de desenvolvimento profissional. No entanto, consideramos que, mesmo assim, os resultados extraídos deste estudo representam um manancial de informações a partir das quais se poderão extrair conclusões acerca da construção da identidade profissional dos professores. Procurámos também colmatar algumas das lacunas na fase qualitativa/intensiva da investigação, formulando as questões aqui ausentes no protocolo de colaboração com os professores/narradores dos relatos autobiográficos.

As conclusões do estudo quantitativo serão apresentadas tendo em consideração: a antiguidade na profissão; o modelo de profissionalização (ou a não profissionalização); o grupo disciplinar; o sexo; o tipo de escola (C+S ou secundária); e o NUT II (Região Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo/Algarve).

2.3. A DETERMINAÇÃO DO UNIVERSO E A DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Para a identificação e a quantificação do universo em estudo fizemos uma consulta à Direcção Geral da Administração Escolar, solicitando a lista dos professores nas duas situações em análise. Contudo, e perante a informação da impossibilidade de elaboração de tais listas, decidimos:

- . consultar as listas de colocação da 1.ª e 2.ª fase do concurso de 1990, para nelas identificarmos os professores colocados sem qualquer tempo de serviço prévio;

- . solicitar às Direcções Regionais de Educação o envio das listas dos professores colocados através do chamado 'mini-concurso' sem qualquer tempo de serviço;

- . solicitar à Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário a lista dos professores que terminaram a profissionalização em 1987/88.

Da pesquisa efectuada nas listas de colocação, foi possível concluir que praticamente todas as escolas tinham pelo menos um professor no primeiro ano de serviço. Assim, e face à dificuldade de obtenção de uma identificação rigorosa desta categoria de professores, decidimos abordar o problema segundo o pressuposto de que, se todas as escolas tinham pelo menos um professor nessa situação, poderíamos, então, considerar o universo dos estabelecimentos de ensino como ponto de partida. Desse modo, e utilizando a tabela apresentada em Program Evaluator's Guide (editado pelo California State Department of Education, 1984) para determinar a dimensão da amostra, fixou-se o número de estabelecimentos em 280 e calcularam-se quotas proporcionais às do universo para cada região - Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve - e para cada tipo de estabelecimento de ensino, com extracção aleatória em cada quota. Pedimos à equipa da base de dados do GEP para proceder à extracção ao acaso e fornecer a lista das escolas seleccionadas. O Quadro II - 2

apresenta a distribuição das escolas por tipo e por NUT II e a correspondente composição da amostra. (Interessa relembrar que, nesta fase, ainda se pensava aplicar o inquérito a uma amostra de professores do Ensino Básico e Secundário; só posteriormente, e pelas razões já apresentadas, é que decidimos avançar por conta própria apenas com os dados relativos aos professores dos três grupos do Ensino Secundário).

QUADRO II - 2

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR TIPO E
REGIÃO - UNIVERSO NACIONAL E AMOSTRA

ESCOLAS	UNIVERSO				AMOSTRA			
REGIÃO	PREP.	C+S	SEC.	TOTAL	PREP.	C+S	SEC.	TOTAL
NORTE	103	83	125	311	31	25	37	93
CENTRO	65	56	80	201	19	17	24	60
LX/V. TEJO	109	51	154	314	33	15	46	94
ALENTEJO	23	27	25	75	7	8	7	22
ALGARVE	10	11	14	35	3	3	4	10
TOTAL	310	228	398	936	93	68	119	280

FONTE: Base de dados do GEP - 1990

2.4. O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Como referimos, para a prossecução deste estudo decidimos aplicar um inquérito por questionário a uma amostra representativa de professores nas condições já descritas. O questionário - que apresentamos no Anexo 2 - era composto por cinco partes, por forma a corresponder aos objectivos atrás explicitados:

- . Identificação;
- . Formação académica e profissional;
- . Integração na escola;
- . Dificuldades do quotidiano na sala de aula;
- . Identificação com a profissão.

As questões apresentaram sobretudo a forma semi-estruturada, tendo-se deixado quase sempre uma última possibilidade em cada item para os professores responderem caso a sua opinião não se enquadrasse em qualquer uma das opções propostas. Foram ainda utilizadas check lists, ou seja, listas de adjectivos pelos quais o sujeito se sente descrito, itens de escolha múltipla susceptíveis de uma única resposta e escalas de apreciação e de auto-avaliação. Procurámos utilizar um leque variado de itens, para aumentar a riqueza e a validade da informação recolhida.

Passemos agora à explicitação e justificação dos itens incluídos no questionário.

No capítulo referente à identificação, foram utilizados os itens básicos constantes dos questionários emanados pela Divisão de Estatística do GEP, tendo-se a eles acrescentado duas questões: uma relativa ao número de turmas e de disciplinas constantes do horário e outra respeitante às funções não docentes desempenhadas. A introdução da primeira questão justifica-se pela diferença a nível de condições de trabalho dos professores do 1.º grupo, 8.ºA e 8.ºB relativamente aos do 6.º e do 7.º grupo. O número de

turmas de um professor depende dos anos de serviço, da organização curricular (número de horas/semana/disciplina) e do número de disciplinas que o grupo a que pertence tem habilitação para leccionar. Ora, e segundo um estudo que a Equipa de Agentes Educativos efectuou no GEP em 1990, baseado na análise dos Despachos Normativos 32/84 de 9 de Fevereiro, 23/85 de 8 de Abril e 11-B/86 de 12 de Fevereiro, os professores do 1.º grupo podem leccionar 16 disciplinas de nível secundário (unificado, complementar, técnico-profissional, nocturno), mas a principal, em termos de frequência, é a Matemática, que tem uma carga horária de 4/5 horas semanais (c.f. L.A.L. 89/90). Os professores do grupo 8.ºA podem leccionar 18 disciplinas, em que a principal é o Português, com uma carga horária de 3/4 horas semanais. O Latim, o Grego e as restantes representam uma percentagem reduzida, visto dependerem da respectiva opção pelos alunos. Os professores do grupo 8.ºB podem ensinar 21 disciplinas, em que as mais frequentes são o Português, o Francês e as Técnicas de Tradução. A situação dos professores do 6.º e do 7.º grupo é bastante diferente. Os primeiros podem leccionar 50 disciplinas e os segundos 60. Em virtude das cargas horárias destas disciplinas serem reduzidas (2/3 horas por semana, em geral), o horário destes professores é sempre extremamente carregado. Parece, pois, poder-se inferir que esta discrepância de situações se repercutirá na atitude dos professores relativamente à profissão e condições de trabalho.

A introdução da questão sobre as funções desempenhadas na escola (foram destacadas as funções de director de turma, delegado/representante de grupo e membro do Conselho Directivo) justifica-se a partir do pressuposto de que o desempenho de funções de responsabilidade na escola poderá ser um factor de integração na mesma e um elemento positivo na construção da identidade profissional dos professores.

O capítulo sobre o grau de preparação académica foi subdividido em duas partes. A primeira era relativa à formação de nível superior, em que foi pedido que os professores indicassem o número de disciplinas de nível

superior e o respectivo número de semestres que tinham completado e que se relacionassem com as disciplinas consultadas no ensino secundário. Embora já tivéssemos observado, quando da realização de outros dois estudos (CURADO et al, 1991 e CURADO e TERLICA, 1991), que os professores tendiam a não responder a este tipo de questões, a razão que nos levou a inclui-las foi o facto de se tratar de um indicador considerado internacionalmente (c.f. estudos da OCDE) como fundamental para a avaliação da qualidade de ensino. Na segunda parte deste capítulo pedia-se que os professores se auto-avaliassem relativamente à respectiva formação científica e em determinadas áreas-chave das Ciências da Educação e indicassem a utilidade que atribuíam a essa formação. As áreas identificadas resultaram de estudos prévios que sintetizaram os principais domínios das Ciências da Educação abrangidos pelos planos curriculares das Licenciaturas em Ensino e das Licenciaturas nos Ramos de Formação Educacional ministradas pelas Universidades e ainda da profissionalização em serviço (CURADO et al, 1991 e CURADO e TERLICA, 1991). Tanto a classificação quanto à utilidade como quanto ao grau de preparação deveria ser efectuada numa escala ascendente de 1 a 5.

O capítulo III do questionário pretendeu identificar o tipo de relações que os professores respondentes estabeleceram com a comunidade escolar e extra-escolar ao longo do ano lectivo de 1989/90, com o fim de se avaliar o respectivo grau de integração na escola. Os itens eram de escolha múltipla, pedindo-se que os professores seleccionassem apenas uma opção, e a graduação das respostas ia desde o 'hostil' e 'não-apoio' a 'muito acolhedora' e 'apoio sistemático', no caso das atitudes atribuídas ao Conselho Directivo, delegado de grupo, coordenador dos directores de turma e colegas de grupo. Incluíram-se também questões relacionadas com a realização de actividades extra-escolares e extra-curriculares, com o sentido de pertença ao grupo e com a troca de experiências com os colegas da escola.

O capítulo IV visou a identificação das atitudes dos professores face aos problemas do quotidiano na escola e na sala de aula, encontrando-se estruturado da seguinte forma: por um lado, pretendeu-se saber quais as principais dificuldades sentidas e as respectivas razões (itens 1 e 3); por outro lado, pretendeu-se obter uma auto-avaliação acerca do grau de preparação e do grau de sucesso na consecução de 20 objectivos relacionados com a gestão do quotidiano na sala de aula. No que diz respeito às principais dificuldades sentidas, foram escolhidos 7 itens que, depois do pré-inquérito efectuado, foram considerados como os mais frequentemente apontados pelos professores e que se podem englobar em três categorias: dificuldades relacionadas com o tipo de horário e condições de trabalho (leccionação de vários níveis, carga horária excessiva, excesso de alunos, deficiências da escola em termos de equipamentos e material); dificuldades relacionadas com a relação professor-aluno ou com a relação professor-comunidade escolar; e dificuldades relacionadas com a falta de preparação do professor. Deixou-se uma última opção em aberto, para os professores poderem apontar outras dificuldades com que se tivessem deparado e que não se inserissem nos itens previamente formulados. Foi pedido que os professores escolhessem os três itens que considerassem mais representativos das dificuldades sentidas. No que se refere às causas das dificuldades sentidas, os 8 itens escolhidos poderão ser englobados em três grandes grupos: problemas relacionados com os alunos (origem sócio-económica, indisciplina, dificuldades de aprendizagem); problemas relacionados com o próprio professor (deficiente preparação científica e pedagógica, falta de experiência) e problemas relacionados com o funcionamento e o clima da escola (falta de apoio dos colegas, más condições). Também neste caso foi deixada uma última opção em aberto, a fim de permitir que os professores referissem outras causas das dificuldades que não as previamente formuladas. Também aqui se pediu para os professores escolherem os três itens que considerassem mais representativos das causas das dificuldades sentidas.

Este capítulo incluiu ainda uma listagem de 20 objectivos relacionados com a gestão do quotidiano na sala de aula, tendo sido pedido aos professores para se auto-avaliarem relativamente ao grau de preparação prévia e de sucesso na consecução dos mesmos. A escolha dos itens foi directamente influenciada pela consulta do questionário do I.N.R.P. (1988) sobre a entrada em funções dos professores primários em França.

O capítulo V (e último) do questionário pretendeu caracterizar o grau de identificação com a profissão dos professores respondentes. Com esse objectivo foram apresentados três grupos de questões: o primeiro relacionado com as razões que os teriam conduzido ao ingresso no ensino, o segundo relacionado com a atitude que tomariam face à possibilidade de mudar de profissão e o terceiro respeitante ao seu presente estado de espírito no desempenho da função docente. Face aos itens propostos, os professores eram convidados a escolher todos os que considerassem pertinentes, podendo ainda propôr outros que vissem como mais adequados. Também neste caso, a escolha dos itens foi influenciada pela consulta do questionário supracitado do I.N.R.P..

2.5. A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Depois de se ter levado a cabo a aferição dos questionários através de uma pré-testagem junto de alguns professores da zona da Grande Lisboa que correspondiam às categorias em estudo, procedeu-se ao seu envio em Maio de 1990, tendo-se solicitado aos Conselhos Directivos das escolas seleccionadas na amostra que procedessem à distribuição dos mesmos pelos professores a leccionar pela primeira vez e aos que tivessem concluído a profissionalização no ano lectivo de 1987/88 (dado que, para este último caso, não houve processo de se identificar as escolas onde tinham sido colocados os docentes com dois anos de serviço pós-profissionalização, em virtude da DGEBeS não nos ter fornecido os dados requeridos). Pediu-se que as respostas fossem enviadas até ao dia 25 de Maio; contudo, aceitaram-se todos os questionários recebidos até ao dia 15 de Junho de 1990.

A fim de se garantir o mais rigoroso anonimato, a cada questionário foi anexo um envelope, a fim de que o mesmo pudesse ser entregue fechado (dado ter-se pedido aos Conselhos Directivos para recolherem os questionários, enviando-os em conjunto para o GEP).

2.6 TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento estatístico aplicado baseou-se no cálculo das frequências e na análise de variância. Depois de efectuada a análise das frequências absolutas e relativas, e no que respeita às variáveis ordinais ou de escala, procedemos à análise de variância (Oneway), aplicando o teste Scheffe no caso de haver mais de dois grupos em análise a fim de identificarmos onde se registam as diferenças estatisticamente significativas. Assim, dos quadros respectivos, constarão a média, o desvio padrão, o F ratio e a probabilidade. No que diz respeito às variáveis nominais, aplicámos por vezes a análise de variância (considerando o valor zero para as respostas negativas e 1 para as positivas), com a aplicação do teste Scheffe quando as circunstâncias o requiserem. No entanto, e pela sua natureza específica, os resultados obtidos foram confirmados através da aplicação do teste do Qui Quadrado.

O objectivo último desta análise estatística foi, como já referimos, a identificação de perfis/categorias de professores que correspondam a características mais ou menos homogéneas no que se refere às opiniões e atitudes relativamente à profissão.

2.7. A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como explicitámos anteriormente, os resultados serão apresentados de forma a integrarmos a fase quantitativa com a fase qualitativa da nossa investigação, o que nos permitirá abordar de forma simultaneamente mais ampla e mais aprofundada das conclusões a que fomos chegando. Abordaremos a construção da identidade profissional destes grupos de professores do ensino secundário a partir de cinco grandes temáticas, que são aquelas que, segundo a literatura (c.f., por exemplo, HUBERMAN, 1989; SIKES, 1985; PRICK, 1986), mais peso têm nesse sentido: a formação académica; a profissionalização e a formação em Ciências da Educação; a integração na escola; o quotidiano na sala de aula; e a identificação com a profissão, medida pelas razões de ingresso na profissão, pela vontade ou não de a abandonar e pelo estado de espírito actual no seu desempenho.

No que diz especificamente respeito aos resultados do estudo quantitativo, eles serão apresentados em cada um dos capítulos a partir de sete possíveis factores distintivos dos professores inquiridos (os quais também decorrem de toda a revisão de literatura referenciada na I Parte do trabalho): a formação académica de base, a idade, a antiguidade na profissão, o modelo de profissionalização, o sexo, o NUT II e o tipo de estabelecimento de ensino onde exercem.

Relativamente ao factor idade, estabeleceram-se quatro categorias: professores até 24 anos; professores entre 25 e 29 anos; professores entre 30 e 39 anos; e professores com mais de 40 anos. Esta categorização obedeceu aos critérios de análise de SIKES (1985) para o estudo do ciclo de vida dos professores, tendo-se feito as adaptações necessárias a este estudo específico, que abarca um conjunto de professores com idades menos elevadas do que o total

nacional (Quadro 7 - Anexo I). Assim, os professores com menos de 30 anos foram divididos em duas categorias para facilitar a homogeneização das categorias em termos de número de elementos - e possibilitar o consequente tratamento estatístico. Por sua vez, e com a mesma finalidade, os professores com mais de 40 anos foram agregados numa única categoria.

Em termos gerais, o tratamento estatístico foi efectuado em duas etapas: numa primeira, identificaram-se as diferenças mais significativas no global dos professores em estudo; numa segunda fase, caracterizaram-se especificamente os professores no 1.º ano de serviço. O objectivo desta distinção foi procurar verificar se, apesar das diferenças iniciais, o tempo decorrido na profissão permite a formação e o aprofundamento de identidades profissionais distintas, sobretudo consoante o grupo disciplinar e o sexo.

3. A ABORDAGEM BIOGRÁFICA COMO FORMA PRIVILEGIADA DE ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Depois de o estudo quantitativo nos ter permitido constatar a existência de grandes tendências que reflectiam maneiras diferentes de estar na profissão docente, sobretudo consoante a formação académica de base, a fase da carreira e o sexo, pretendemos aprofundar a investigação com recurso a uma abordagem qualitativa/intensiva, a fim de procurarmos compreender melhor as atitudes detectadas. Assim, após termos procedido àquilo que poderemos denominar como tipificação, ou seja, à identificação de perfis/categorias que consubstanciaram as regularidades detectadas, recorreremos à abordagem biográfica relativamente a um número limitado de professores que correspondiam às características pretendidas, com o objectivo de verificarmos em que medida as conclusões extraídas do estudo quantitativo podiam ser constatadas, enriquecidas e aprofundadas a partir de uma abordagem mais qualitativa/intensiva da problemática da construção da identidade profissional.

Segundo a terminologia utilizada por POIRIER, CLAPIER-VALADON E RAYBAUT (1983), recolhemos relatos autobiográficos directos, ou seja, elaborados por cada um dos professores, que se contaram livremente, sem o recurso a qualquer intermediário. Ao investigador coube apenas o papel de incitador do relato, através da formulação de um protocolo de colaboração (Anexo IV). Por outro lado, e seguindo as orientações de BERTAUX (1980), recolhemos relatos autobiográficos escritos, em virtude de defendermos que o próprio acto de escrita leva a uma tomada de consciência reflexiva por parte do narrador, acabando por se tornar num esforço do mesmo para construir a sua própria identidade. Daí que os relatos autobiográficos recolhidos fossem considerados como a expressão da identidade

profissional dos professores que aceitaram colaborar conosco.

Os relatos autobiográficos fornecem sempre dois tipos de informações: por um lado, indicações objectivas de acontecimentos; por outro, reflexões subjectivas. Por isso, cada um deles constitui um caso particular, apresentando um carácter global, não analítico. Embora, de início, cada um deles nos tenha aparecido como uma realidade opaca, a verdade de cada experiência individual (GAGNON, 1980), à medida que foram sendo integrados no quadro da respectiva situação institucional e profissional, a sua leitura crítica e comparativa permitiu a passagem de verdades singulares para uma caracterização/interpretação mais geral. Sendo o quotidiano partilhado pelos professores do ensino secundário, foi essa repetição comum que procurámos explorar, com o objectivo de identificarmos padrões de construção da identidade profissional.

Recorremos também à literatura existente sobre a temática em estudo (ciclo de vida profissional em geral e da carreira dos professores em particular, processos de construção da identidade no trabalho) a fim de irmos comparando os resultados e extraíndo interpretações.

O corpus recolhido - constituído por 8 relatos autobiográficos escritos, de homogeneidade bastante elevada, dado terem sido elaborados a partir de um protocolo previamente acordado (Anexo IV) foi posteriormente submetido a uma análise de conteúdo com a finalidade de colocarmos em evidência as constantes encontradas. Dada a necessidade de dispormos de um sistema de categorias que ventilasse bem as respostas sem as deformar, não deixando demasiados dados por explorar (POIRIER, CLAPIER-VALADON e RAYBAUT, 1983), essa análise decorreu das categorias previamente formuladas e constantes do protocolo de colaboração (Anexo IV): identificação pessoal e profissional; pontos críticos na carreira; principais dificuldades sentidas e grau de sucesso na sua resolução; motivações, satisfações e

insatisfações; interacção entre o espaço profissional e outros espaços da vida; estado de espírito actual. Simultaneamente, foram também procuradas no corpus referências a aspectos abordados no estudo quantitativo e identificados no questionário - formação académica; profissionalização e formação em Ciências da Educação; grau de integração nas escolas; quotidiano na sala de aula; identificação com a profissão - que serviram para enriquecer e aprofundar as respectivas conclusões.

Para descrevermos e interpretarmos os relatos autobiográficos recolhidos referimo-nos ainda aos conceitos de etapas da vida profissional e de estratégia, sempre com a ressalva de que não existem etapas constantes e universais, devendo as mesmas ser definidas histórica, social e institucionalmente. A noção de estratégia foi introduzida na análise para exprimir as diversas opções que foram sendo tomadas pelos narradores, tendo em conta as respectivas motivações e as redes de relações sociais em que se encontravam inseridos (BALAN e JELIN, 1980).

Seguindo as orientações de BARDIN (1977), a nossa análise de conteúdo seguiu três fases: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos resultados.

A análise de conteúdo efectuada foi uma análise de registo temática, em que se procuraram identificar os 'núcleos de sentido' de cada relato cuja presença ou frequência de aparecimento poderiam ser significativos para o nosso objectivo (BARDIN, op. cit., pag. 105). O tema foi considerado tal como definido por BERELSON (1971), ou seja, uma afirmação acerca de um assunto, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de afirmações singulares.

O estudo quantitativo tinha-nos permitido identificar doze categorias de professores com 'maneiras de estar' diferentes relativamente à profissão (leccionando uma das 3 disciplinas em causa, de cada um dos sexos e com mais ou menos de 10 anos de serviço), que corresponderiam, grossa

modo, a tipos ideais de modelos de construção de identidade profissional. Procurámos, portanto, a colaboração de 12 professores que correspondessem a essas categorias e que, ainda, tivessem efectuado a profissionalização depois de 1985, a fim de se encontrarem na mesma situação dos professores que constituíam a amostra da sondagem efectuada. Cada um desses doze professores seria considerado como um espelho da categoria que representava, revelador de uma certa vivência socio-profissional (POIRIER, CLAPIER-VALADON E RAYBAUT, 1983). No entanto, e em virtude da dificuldade de recolha desse número exacto de relatos - os professores não se mostraram muito disponíveis para escrever sobre a sua vida profissional -, apenas nos foi possível recolher 8 testemunhos (embora tivéssemos abordado 15 professores para o efeito). No entanto, após termos aplicado o princípio da saturação (BERTAUX, 1980), considerámos, mesmo assim, que os 8 relatos recolhidos seriam suficientes para constatar, enriquecer e aprofundar certas conclusões extraídas do estudo quantitativo.

Como já notámos em II.2.2., haverá, certamente, outros aspectos deixados em aberto e que, segundo a literatura, são igualmente fundamentais para a compreensão da construção da identidade profissional dos professores (como, por exemplo, o papel desempenhado pelo desenvolvimento profissional ou a influência exercida pelas escolas e pela respectiva cultura organizacional) que este nosso trabalho não abordou, dado não constarem especificamente do questionário que serviu de base ao estudo quantitativo e não terem sido referidos pelos professores/narradores. Parece-nos que o facto de os professores não focarem esses aspectos poderá, desde logo, ser considerado significativo do seu nível de consciência relativamente aos factores que contribuem para a construção da sua identidade profissional, podendo ser considerado como ponto de partida para investigações a desenvolver posteriormente.

A caracterização dos professores/narradores (sexo, idade, anos de serviço, universo social de origem, habilitação

académica e profissional, situação actual na carreira, escolas percorridas, níveis de ensino, papéis profissionais desempenhados) consta do Anexo V. Por sua vez, os quadros com os resultados da análise de conteúdo temática dos relatos autobiográficos consta do Anexo VI.

Para finalizar, importa ressaltar certas dificuldades relacionadas com a utilização deste tipo de abordagem metodológica. Sendo uma fonte de dados extremamente rica, a abordagem biográfica implica uma grande complexidade na exploração e síntese da informação recolhida e subsequente contextualização sociológica. Seguindo as orientações de FERRAROTI (1980), procurámos, tanto quanto possível, estabelecer uma relação dialéctica entre o quadro objectivo - as situações objectivas e as condições concretas que os professores/narradores relataram - e o material empírico, com o objectivo de evitarmos que o nosso trabalho de investigação se resumisse a uma justaposição banal de relatos.

Procurámos ainda distanciarmo-nos em relação ao ponto de vista dos narradores, sem que tivéssemos podido, no entanto, eliminar completamente o nosso próprio relativismo, decorrente do grande envolvimento pessoal em relação com a temática em estudo. Por outro lado, temos consciência de que os relatos autobiográficos recolhidos não são mais do que uma projecção sobre o passado de significações constitutivas da identidade actual dos narradores (HUBERMAN, 1989). E, como a memória é muito selectiva e tem tendência para alinhar o passado com as representações do presente, as recordações do passado são menos uma reprodução que uma criação, resultante da tentativa de ordenarmos de certa forma acontecimentos que, quando vividos, apresentavam uma outra ordem.

Além disso, pudémos também verificar que os referidos relatos se centraram sobre o Eu do narrador, figurando neles outras pessoas mais como pano de fundo do que como actores individuais dotados também de uma identidade própria (GAGNON, 1980).

Não obstante estas limitações, pareceu-nos que o que havia a fazer - à semelhança do que refere HUBERMAN (1989; p. 35, trad. nossa) - seria tomarmos consciência delas, assinalá-las devidamente e 'procurar trabalhar o mais objectivamente possível com os dados que são o fruto de uma subjectividade rica e complexa'.

Houve, no entanto, um aspecto particularmente marcante desta escolha metodológica que nos parece de interesse apontar: a confirmação da necessidade, reafirmada por autores como JOSSO (1991), da contrapartida e da reciprocidade na relação investigador/narrador. JOSSO (1991) refere-se a esta necessidade como fazendo parte integrante da ética do investigador - e nós concordamos absolutamente. Aprendemos nesta investigação que a utilização da abordagem biográfica como fonte de recolha de informações deverá ser sempre acompanhada de uma contrapartida para o narrador.

III PARTE: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

De acordo com DEROUET (1988), a identidade profissional dos professores é uma montagem compósita, resultante da sua constante situação de justificação: justificação face os alunos, a quem é necessário convencer da utilidade e do interesse do que ensinam; justificação face à administração, a quem é necessário convencer, por exemplo, da conformação do respectivo plano de actividades aos constrangimentos impostos pelo programa; justificação face aos colegas e aos pais dos alunos. No sentido de realizarem esta permanente justificação, os professores dispõem de um conjunto de modelos normativos - e contraditórios - do que representa ser 'bom professor'. Assim, um professor precisaria de ser simultaneamente um magistrado, aplicando um sistema de regras impessoais, ditadas pela preocupação de interesse geral; um pai/mãe, conhecendo e tratando individualmente dos problemas de cada um dos seus alunos; um técnico, aplicando eficientemente as técnicas pedagógicas. Com este conjunto de referências contraditórias, os professores têm de compôr uma identidade sempre instável, apropriando-se de elementos retirados de lógicas diversas. E é a este conjunto de referências contraditórias que ESTEVE e FRACCHIA (1988) atribuem uma das principais razões do chamado mal-estar docente.

Ainda segundo DEROUET (1988), há três sistemas de referência principais que os professores utilizam: o modelo cívico, o modelo doméstico e o modelo industrial. No primeiro, que se alicerça na definição administrativa do professor como funcionário, a identidade profissional constrói-se em espaços gerais, nacionais, até universais. Os saberes da escola são saberes gerais, tanto mais respeitáveis quanto mais formais e abstratos. Neste quadro, constrói-se uma relação bastante complexa entre a identidade do professor e a sua disciplina, a qual funciona simultaneamente como uma instância de des-singularização, exigindo uma devoção exclusiva, mas conferindo, por sua vez, um pouco de grandeza a cada um dos seus servidores. Trata-se de um modelo que se baseia no princípio da

meritocracia e que pressupõe que a finalidade principal da escola é libertar os homens, tanto no plano dos conhecimentos como no plano das relações sociais, do jugo dos preconceitos familiares e das servidões locais. Por contraposição, no segundo modelo - modelo doméstico -, o estabelecimento de ensino e a turma são concebidos de acordo com um modelo familiar, devendo o professor comportar-se como pai/mãe, dos seus alunos. Aqui, o conceito central é o interesse ou a motivação. Enquanto que o primeiro modelo repousa sobre um ruptura entre os saberes do quotidiano e os da escola, o segundo procura a respectiva continuidade. Neste caso, a identidade do professor constrói-se na relação afectiva com os seus alunos e, no plano científico, com conhecimentos mais vastos do que aprofundados. O terceiro modelo é o modelo industrial, no contexto do qual deverá ser enquadrado o termo profissionalização. Sendo os estabelecimentos de ensino cada vez mais considerados como empresas, será então natural que os professores sejam considerados como técnicos, peritos em técnicas pedagógicas. Uma tal concepção poderá ser encarada como uma tentativa de resposta à crise de identidade profissional dos professores. Ao lutarem pelo reconhecimento da profissionalização do seu trabalho, os professores visariam, entre outros objectivos, armar-se face a um debate social que os invade, os agride e os debilita: se toda a gente pode falar das finalidades da escola, ou da ineficácia dos professores (aspectos que referimos na I Parte deste trabalho como sendo uma das causas do chamado mal-estar docente), decerto que nem todos sabem construir uma tabela de objectivos.

Pretendemos aqui partir deste esquema conceptual e ainda da teorização efectuada por autores como TAP (1988), LIPIANSKY (1990) e TABOADA-LEONETTI (1990) relativa à formação da identidade e à construção das estratégias identitárias - referida na I Parte - para enquadrarmos os dados recolhidos. Teremos em consideração, por um lado, que os professores têm acesso a todos os registos de justificação especificados por DEROUET (1988), construindo-se as

identidades profissionais a partir de elementos gerados nas diversas lógicas contraditórias; e, por outro lado, como referem GOFFMAN (1959) e, na sua esteira, CAMILLERI (1990) e NIAS (1989), que os professores, como actores sociais, são levados, no decurso da sua vida, a assumir um certo número de papéis relativos, por exemplo, à sua idade, sexo e profissão cuja definição socio-cultural pode provocar conflitos. A organização dos diferentes elementos identitários permitirá que os professores se vão adaptando às mudanças objectivas que se vão sucedendo, mantendo-se o sentimento de identidade enquanto os mesmos conseguirem dar à alteração e à mudança um sentido de continuidade, e surgindo uma crise de identidade na situação inversa.

1. ELEMENTOS CONSTITUINTES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

1.1. A FORMAÇÃO ACADÉMICA

Como referimos anteriormente, e segundo o modelo cívico, o saber disciplinar é um elemento fundamental da identidade profissional dos professores, defendendo DEROUET (1988) que o mesmo constituiu a base da sua cultura profissional até uma data recente. Por sua vez, os estudos de PRICK (1986) e de HUBERMAN (1989), por exemplo, referem que o amor à matéria ensinada, ou seja, a vontade/possibilidade de a transmitir aos jovens, é uma das principais razões que levam à escolha/permanência na carreira docente. No entanto, estes mesmos estudos apontam que os professores das áreas de ciências manifestam uma maior hesitação em escolher o ensino como profissão do que os dos ramos literários. Além disso, certos trabalhos sobre a formação inicial dos professores (CURADO et al, 1991; CURADO e TERLICA, 1991), puseram em evidência, para o caso português, o desajuste entre a creditação da habilitação própria para a docência e a formação específica de nível superior - e a discrepância entre disciplinas leccionadas e a qualificação académica recebida. Daí ter-nos parecido pertinente investigar até que ponto as diferentes habilitações académicas de base eram elementos de diferenciação das atitudes dos professores do ensino secundário, colocando simultaneamente a hipótese de constituir a falta de correspondência atrás referida um elemento de instabilidade e incerteza na actividade profissional dos professores, pesando, por isso, na construção da sua identidade profissional.

Assim, no questionário que serviu de base ao estudo quantitativo (Anexo II), era pedido (item II.1) que os professores indicassem o número de disciplinas de nível superior e o respectivo número de semestres que tinham completado e que se relacionassem com as disciplinas leccionadas no ensino secundário. Verificou-se, contudo,

que a percentagem dos não respondentes foi bastante elevada, oscilando entre 30.3 (número de disciplinas) e 39.5 (número de semestres), repetindo-se aqui o já observado nos estudos atrás referidos e realizados pela nossa equipa no GEP, o que parece indicar que os professores não se encontram preparados/motivados para responder a este tipo de questões. Em virtude do exposto, não se poderão retirar conclusões da análise deste item.

No mesmo item do questionário, era também pedido que os professores avaliassem numa escala de 1 a 5 (1-nula; 5 - excelente) o grau de preparação para leccionarem as disciplinas a que a integração no grupo os habilitava. Os Quadros III -1 a III - 11 - item 1 (anexo III) sistematizam as respostas recebidas e o número das respectivas não respostas. Tratando-se de variáveis ordinais ou de escala, aplicou-se a análise de variância com o teste Scheffe para se detectarem os grupos de diferenças mais significativas. Seguidamente, agregaram-se todos os professores com dois anos de serviço pós-profissionalização e aplicou-se o T-Test para verificar se se registavam diferenças significativas entre este grupo de professores e os que se encontravam no 1.º ano de serviço.

Quando observadas as respostas dos professores em bloco, verifica-se que a média aumenta com a idade e os anos de serviço, só se registando diferenças estatisticamente significativas quando se entra com as variáveis independentes grupo e sexo. Assim, e da análise do Quadro III - 4, verifica-se que os professores que se consideraram academicamente melhor preparados para a docência foram os de Matemática (grupo 11), sendo os professores de Economia/Contabilidade (que tiveram de ser agregados num único grupo - 19 - para possibilitar o tratamento estatístico) aqueles que registaram uma média mais baixa de auto-avaliação a este nível. Estas respostas encontram-se, pensamos, directamente relacionadas com o número de disciplinas a ensinar, assunto que já foi referido na II Parte do nosso trabalho. Enquanto que os professores de Matemática ensinam maioritariamente apenas uma disciplina,

os professores do 6º/7º grupos ensinam entre três e cinco disciplinas, com a correspondente insegurança a nível de preparação científica.

Por sua vez, e da análise do Quadro III - 6, constata-se a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre a auto-avaliação dos professores do sexo feminino e os do sexo masculino, apresentando estes últimos uma média mais elevada. E, se se analisarem especificamente as respostas dos professores no 1º ano de serviço, verifica-se que apenas se registaram diferenças estatisticamente significativas quando se entra com a variável independente sexo, onde, mais uma vez, os homens apresentaram uma média mais elevada. De notar que, neste caso, não foram os professores de Economia/Contabilidade a considerar-se pior preparados para a função docente, mas sim os de Português (grupos 20 e 21).

Poder-se-á, assim, concluir que, do ponto de vista da auto-avaliação do grau de preparação académica para o ensino, os professores se consideraram, em geral, suficientemente preparados (as médias oscilaram sempre em torno do nível 3), sendo o sexo o factor que parece diferenciá-los logo de início; o grupo disciplinar acentua as diferenças com o decorrer do tempo na profissão. A profissionalização não parece, neste caso, ser um factor de diferenciação, embora os profissionalizados 'em serviço' apresentem as médias mais elevadas e os não profissionalizados registem as médias mais baixas. Finalmente, e ainda sem que as diferenças sejam estatisticamente significativas, será de referir que foram os professores do NUT 3 (Região de Lisboa e Vale do Tejo) que melhor se auto-avaliaram, sendo os do NUT 4 (Alentejo/Algarve, regiões que tiveram de ser agregadas para permitir o tratamento estatístico) que apresentaram uma auto-avaliação mais fraca.

O estudo qualitativo realizado posteriormente permitiu avançar um pouco mais no aprofundamento destas conclusões, apresentando novas perspectivas de análise. Assim, a

formação académica de base - e a respectiva ausência de saídas profissionais - foi apontada por uma professora de Português como factor de entrada na carreira ("Afinal, o meu curso, sem ter a profissionalização, era um daqueles cujas saídas eram muito escassas (...)) A ideia de me tornar profissional do ensino não teve a ver com a vocação, na qual nem sequer acredito" - professora PPF4 - 36 anos de idade); e por uma professora de Matemática, embora dum ponto de vista mais optimista: ("Desde muito cedo fiquei com a ideia de tirar um curso de Matemática, porque era uma disciplina em que me sentia extraordinariamente à-vontade(...) Findo o 3.º ano tive de escolher entre o ramo educacional, o ramo de matemáticas puras e o ramo de computadores (...) Como sempre gostei de lidar com jovens, ingressei no 4.º ano do ramo educacional" - professora PMF7 - 30 anos).

Os professores de Economia que colaboraram neste trabalho através dos seus testemunhos pessoais também abordaram a relação formação académica - escolha profissional. Uma professora declarou nunca lhe ter passado pela cabeça ingressar no ensino, apenas o tendo feito por razões conjunturais, na impossibilidade de arranjar outro emprego mais adequado (" Tenta-se o mercado do trabalho. Correm-se os bancos, as companhias de seguros e os ministérios. As entradas estão fechadas (...)O Ministério da Educação nem me passa pela cabeça. Nunca pensara no professorado" - professora PEF3 - 39 anos). Outro professor referiu o facto de a bizarra constituição dos grupos disciplinares no Ensino Preparatório o ter levado a optar pelo 7.º grupo do Ensino Secundário, embora gostasse preferencialmente de leccionar Matemática ("Gostei muito de ser professor de Matemática do 1.º e 2.º ano do ciclo preparatório (...)Infelizmente, do 4.º grupo do E. Preparatório faz parte não apenas a Matemática mas também as Ciências da Natureza, cujo programa do 2.º ano trata os rudimentos da Biologia, e eu não consegui gostar minimamente destes conteúdos programáticos"- professor PEM1 - 40 anos). Finalmente, um terceiro professor de Economia referiu-se negativamente à relação formação académica - disciplinas leccionadas,

apontando essa situação como um dos factores que, no seu caso, levaram ao descontentamento profissional ("Carreira ingrata como pode ser compreendido pelo percurso profissional referido, a que há que acrescer outros aspectos importantes, como (...) o número excessivo de disciplinas, níveis e turmas a que os professores do meu grupo estão sujeitos" - professor PEM2 - 34 anos).

Estas respostas serão, no entanto, melhor exploradas quando nos debruçarmos sobre as razões de ingresso na carreira e sobre as principais motivações e satisfações dos professores.

1.2. A PROFISSIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A profissionalização poderá ser apontada, no caso português, e para os professores que seguiram o modelo 'em serviço', como um factor de mudança de atitude relativamente à profissão, correspondendo ao ponto-charneira de passagem do estágio de iniciação/exploração para o estágio de estabilização, que, segundo HUBERMAN (1989) se traduz simultaneamente numa escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e num acto administrativo (acesso ao quadro de nomeação definitiva). Para os professores que seguiram os ramos de formação educacional das Faculdades, o estágio corresponderá, pelo contrário, a um primeiro período de socialização profissional e de exploração, que só mais tarde se consubstanciará na entrada no quadro de nomeação definitiva.

No entanto, quer num caso quer noutro, a profissionalização/estágio comporta sempre um processo de introdução às Ciências da Educação, o que distingue os professores que por ele passaram dos professores não profissionalizados. Pareceu-nos, portanto, pertinente interrogarmo-nos de que maneira os professores profissionalizados avaliavam a utilidade da preparação recebida em Ciências da Educação e, por contraposição, investigar até que ponto as suas respostas diferiam das dos professores não profissionalizados. No seguimento de outros trabalhos por nós realizados (CURADO e FERNANDES, 1991), interessava-nos também comparar a importância relativa que os professores atribuíam à formação académica específica e à formação em Ciências da Educação, a fim de ver se se confirmariam as conclusões a que então chegáramos, ou seja, que os professores, nomeadamente os do Ensino Secundário, dão uma ênfase muito maior à preparação científica do que à formação pedagógico-didáctica - o que confirmaria a tese de DEROUET (1988), segundo a qual a identidade disciplinar - seu saber específico - é um factor central a ter em conta na identidade profissional dos professores.

Assim, foi solicitado no item II.3 do questionário (Anexo II) que serviu de base ao estudo quantitativo que os professores indicassem a utilidade que atribuíam à formação científica específica e à formação numa série de áreas-chave das Ciências da Educação; e ainda que, para as mesmas, classificassem o respectivo grau de preparação. Em ambos os casos, a classificação seria efectuada numa escala ascendente de 1 a 5.

Os Quadros III - 1 a III - 11 (itens 2 a 21 - Anexo III) sistematizam as respostas recebidas, depois de se ter aplicado o tratamento estatístico já referido no ponto anterior. Os itens de ordem par referem-se à avaliação do ponto de vista da utilidade e os de ordem ímpar dizem respeito à avaliação do ponto de vista da preparação.

Quando analisados os dados referentes apenas ao grau de preparação nas áreas indicadas (itens de ordem ímpar), constata-se, em primeiro lugar, médias no geral inferiores a 3, o que indicia uma preparação insuficiente, em 4 das áreas propostas: História/Filosofia da Educação, Organização/Gestão Escolar, Sociologia da Educação e Tecnologias Educativas. Da análise dos quadros sobressai ainda a manifestação da falta de preparação dos professores no 1.º ano de serviço por comparação com os outros. É ainda notória a maior segurança manifestada pelos professores com 1-3 anos de serviço (médias superiores em 4 em dos 10 itens propostos), o que poderá corresponder, no geral, à manifestação do entusiasmo dos principiantes (HUBERMAN, 1989); e o acentuado espírito crítico relativamente à respectiva preparação por parte dos professores com 4-6 anos de serviço, o que poderá corresponder ao período de 'colocar a questão' referido pelo mesmo autor. Os professores com mais de 7 anos de serviço revelam sistematicamente um maior à-vontade na sua auto-avaliação, o que poderá reflectir a segurança decorrente da antiguidade e o maior domínio das técnicas pedagógicas relatadas nos diversos estudos referentes ao ciclo de vida dos professores apresentados na I Parte do trabalho.

Notável é também a diferença de atitudes dos professores consoante o sexo, manifestando-se os homens melhor preparados nas áreas de Organização/Gestão Escolar, Direcção de Turma e Prática Lectiva, ao passo que as professoras revelam apenas uma maior segurança na preparação em Psicologia do Desenvolvimento. A estes resultados não deverá ser indiferente todo o conjunto de representações e de estereótipos decorrentes do processo de socialização extra-escolar. O modelo de profissionalização parece também influenciar as respostas dos professores, manifestando-se os profissionalizados 'em serviço' melhor preparados em 6 áreas e os licenciados em Ensino e nos Ramos de Formação Educacional em 4. A diferenciação consoante a Região evidencia uma maior segurança por parte dos professores dos NUTs 2 (Região Centro) e 3 (Região Lisboa e Vale do Tejo) por contraposição com os professores do NUT 1 (Região Norte).

Se analisarmos apenas os dados referentes à utilidade da preparação nas referidas áreas (itens de ordem par), verificaremos em primeiro lugar, as médias geralmente superiores a 3 (utilidade média), com ênfase para médias superiores a 4 nos itens referentes à formação científica específica, metodologias/didáctica específica e prática lectiva. Parece, assim, que os professores atribuem uma menor importância às áreas mais 'teóricas' da formação, confirmando-se os resultados dos estudos efectuados pela nossa equipa no GEP sobre as necessidades de formação contínua (CURADO e FERNANDES, 1991) e a ênfase atribuída ao domínio da matéria como fonte de preocupação dos professores do ensino secundário (HUBERMAN, 1989).

Também neste caso se regista a diferença de atitudes entre os professores com 1-3 anos de serviço e os de 4-6 anos (Quadro III-2), manifestando-se estes últimos mais cépticos relativamente à utilidade de formação nas áreas mais 'teóricas' das Ciências da Educação e atribuindo, em contrapartida, mais peso à formação nas

metodologias/didáctica específica, direcção de turma e prática lectiva.

Da análise por grupo disciplinar (Quadros III-4 e III-5) sobressaem as médias sistematicamente inferiores registadas pelos professores de Economia/Contabilidade, com excepção, no caso dos professores no 1.º ano de serviço, da formação científica específica e em Organização/Gestão Escolar. Também aqui parece que o decorrer do tempo na profissão contribui para o acentuar das diferenças entre estes professores e os dos outros grupos estudados.

Se quisermos agregar as respostas referentes simultaneamente à preparação e à utilidade da formação nas áreas indicadas constataremos que, quando utilizada a variável independente antiguidade se registam diferenças estatisticamente significativas em 16 dos 20 itens. As diferenças mais significativas registam-se entre os professores no 1.º ano de serviço e os outros, o que é confirmado pelo T-Test, onde se agregaram os professores com 2 anos pós profissionalização num único grupo. As respostas dos professores no 1.º ano de serviço registaram médias sistematicamente inferiores, o que revela não apenas a consciência de uma preparação mais deficiente (a grande maioria destes professores, como vimos, não é profissionalizada), mas também uma menor consciencialização da utilidade nos domínios das Ciências da Educação, reflectindo, parece, o 'senso comum' de que, para dar aulas, o essencial é dominar cientificamente as matérias leccionadas. De referir novamente que os professores com 4-6 anos de serviço apresentam respostas bastante características, que os aproximam mais dos principiantes do que dos professores mais experientes, o que poderá corresponder a uma fase de 'colocar a questão', de dúvidas e questionamento da utilidade do trabalho realizado.

A utilização da variável independente modelo de profissionalização também faz ressaltar diferenças estatisticamente significativas em 14 dos 20 itens,

verificando-se que os professores não profissionalizados apresentam sistematicamente (e não surpreendentemente) médias inferiores aos professores profissionalizados 'em serviço'. O mesmo não se passa, no entanto, quando se comparam as suas respostas com as dos professores formados pelos modelos de Licenciaturas em Ensino e nos Ramos de Formação Educacional (estes dois grupos tiveram de ser agregados para permitir o tratamento estatístico), que se manifestaram mais cépticos quanto à utilidade da formação em 6 áreas das Ciências da Educação (História/Filosofia da Educação, Desenvolvimento Curricular, Organização e Gestão Escolar, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação e Tecnologia Educativa).

As diferenças entre os grupos disciplinares não são tão marcantes, apenas se registando em 4 dos 20 itens. Nestes casos, as médias inferiores foram sempre registadas pelo grupo de Economia/Contabilidade, que assim revela ter características distintivas dos outros, o que constituía uma hipótese de partida deste estudo.

A análise regional também permite evidenciar diferenças de atitudes dos professores em 7 dos 20 itens propostos, com média superiores nos NUTs 2 e 3 (Regiões Centro e Lisboa e Vale do Tejo) e inferiores nos NUTs 1 e 4 (Regiões Norte e Alentejo/Algarve). Finalmente, a análise consoante o tipo de estabelecimento de ensino onde os professores se encontravam colocados apenas possibilita a diferenciação em 2 itens - preparação na especialidade científica e no desempenho da função de director de turma, sempre com médias inferiores por parte dos professores das escolas C+S.

Uma análise mais fina das respostas dos professores no 10º ano de serviço permite a constatação de que as suas atitudes não registam um grande número de diferenças estatisticamente significativas, o que parece sugerir que os pontos comuns prevalecem, podendo falar-se de uma

categoria de professores com características bem específicas.

Desta análise poderão, assim, retirar-se as seguintes conclusões:

. as atitudes dos professores no 1.º ano de serviço, no que se refere ao grau de preparação científica específica e em grandes áreas das Ciências da Educação e à apreciação da utilidade dessa mesma formação apresentam-se, no geral, como uma certa homogeneidade interna e diferentes das dos professores mais experientes. O sexo parece ser o principal factor distintivo das atitudes dos professores quanto a esta problemática;

. quando analisados em bloco, os dados parecem sugerir que os principais factores de diferenciação das atitudes dos professores relativamente ao assunto em questão - e, consequentemente, de formação de identidades distintas - são a 'antiguidade' e a 'profissionalização';

. a segurança relativamente à formação nas várias áreas propostas é manifestamente maior nos professores com mais de 7 anos de serviço - e com mais de 30 anos de idade -, detectando-se ainda um período de maior entusiasmo nos professores com 1-3 anos de serviço e um conjunto de respostas cépticas nos professores com 4-6 anos de serviço;

. as áreas a que os professores atribuem um maior realce, no que se refere à utilidade da formação, são a formação científica específica, a metodologia/didáctica específica e a prática lectiva; por sua vez, a História/Filosofia da Educação e a Organização/Gestão Escolar são as que menos relevância prática aparentam ter para os professores interrogados. Parece, pois, que os docentes não se encontram interessados nos aspectos administrativos da profissão - parece, até, não terem interesse no prosseguimento da carreira a esse nível, à excepção dos professores de Economia/Contabilidade, por razões de formação académica, atrevemo-nos a sugerir -, não revelando

a interiorização da integração das áreas das Ciências da Educação que estudaram no processo de formação na prática lectiva quotidiana.

A abordagem biográfica realizada posteriormente permitiu aprofundar e enriquecer algumas destas conclusões, através da apresentação de testemunhos de vivências concretas. Assim, algumas professoras referiram-se especificamente ao momento da profissionalização como um período de aprendizagem, empenho, novos desafios, descoberta: "O ter de fazer o estágio dá-me um novo ânimo. Gosto das aulas e de estudar. É um desafio gratificante que me faz empenhar de novo na profissão" - professora de Economia PEF3 - profissionalização em serviço, 39 anos; "Decidi concorrer à profissionalização, o primeiro grande momento de expectativa na minha carreira (...) este modelo de profissionalização, tendo entrado em vigor nesse ano, me criava o alento de uma experiência nova" - professora de Português PPF4 - profissionalização em serviço, 36 anos; "Apesar da sobrecarga de trabalho, este foi o ano mais proveitoso em termos profissionais. Pela primeira vez, estava a pôr em prática algumas das teorias abordadas nas cadeiras pedagógicas que tinha completado no ano anterior e, mais do que isso, também pela primeira vez aprendia a fazer uma planificação (...) Descobri o significado da palavra 'professor', que até então tinha permanecido na obscuridade" - professora de Português PPF5 - licenciatura no ramo de formação educacional, 29 anos.

No entanto, a importância atribuída ao processo de profissionalização/estágio parece mais relacionada com questões administrativas, de estabilidade profissional e pedagógico-didácticas, de prática lectiva, do que com a abertura de horizontes decorrente da introdução às Ciências da Educação. Estas até parecem, em última análise, demasiado teóricas e não aplicáveis nas situações concretas, que, essas sim, são importantes: "A profissionalização contribuiu principalmente para me

efctivar e, consequentemente, dar-me a segurança profissional necessária. A nível da mestria científico/pedagógica, relacionamento com os alunos, etc, as coisas não se modificaram muito" - professora de Economia PEF3 - profissionalização em serviço, 39 anos; "Nesse ano, completava as restantes disciplinas pedagógico-didácticas do 1.º ano do estágio. Continuava a não encontrar grande relação entre as teorias que estudava e as realidades com que me deparava" - professora de Português PPF5 - licenciatura no ramo de formação educacional, 29 anos.

Por sua vez, o decorrer do processo de profissionalização e o 'choque do real' posterior podem dar origem a uma desilusão que se reflectirá posteriormente numa crise psicológica de elevada intensidade. Este tipo de acontecimentos foram-nos relatados apenas pelas professoras de Português:: "Na minha cabeça ecoavam as 'marteladas' do estágio: 'motivar os alunos', 'levá-los à descoberta', 'convidá-los à participação' (...) aquelas coisas que pareciam agora, e cada vez mais, difíceis de pôr em prática: o tempo esgotava-se, o cansaço crescia, o limite das fotocópias cedidas pela escola diminuía" - professora PPF5; "A este momento de expectativa e empenhamento sobreveio o desânimo, a desilusão por um trabalho ao longo de dois anos desenvolvido no meio da grande barafunda, da legislação que mudava a toda a hora, dos escassos meios que nos colocavam à disposição, da tortura das manhãs infindas a ouvir pessoas enfadonhas falarem-nos sobre várias ciências da educação (...) Estes procedimentos culminaram numa enorme depressão (...) Quando retomei o serviço, seguiu-se um período de grande desânimo ao verificar que tudo o que aprendera, ou melhor, sobre que reflectira durante o estágio (não posso empregar a palavra aprender, dado que, de facto, o que aconteceu foi sobretudo sistematizar todos os procedimentos que intuitivamente já aplicava antes) seriam questões a colocar de lado, uma vez que o sistema vigente, tanto pelas condições materiais oferecidas como pelas mentalidades, nada mais me deixava(...) - professora PPF4.

Interessará ainda notar que nem todos os professores, nos seus testemunhos pessoais sobre a evolução da respectiva carreira profissional, se alongaram sobre o processo de profissionalização. Nomeadamente, para os dois professores de Economia (profissionalização em serviço) e para duas professoras de Matemática (licenciatura no ramo de formação educacional) o processo de profissionalização/estágio foi apenas referido de passagem, como um momento-charneira de entrada/estabilização na profissão. Isso poderá significar que nem todos os professores vivem esse momento como um período decisivo da sua vida profissional, encarando-o alguns apenas como uma etapa administrativa a cumprir.

1.3. A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA

De acordo com os estudos que temos vindo a citar, nomeadamente os empreendidos por LACEY (1977), HUBERMAN (1989) e SIKES (1985), as relações que se estabelecem com os colegas são aspectos fundamentais da vivência dos professores principiantes, para os quais a socialização profissional constitui a terceira fonte principal de preocupação, depois das relações com os alunos e do domínio da matéria ensinada. Por sua vez, existe todo um conjunto de estudos que se têm vindo a realizar sobre a importância do contexto organizacional/escolar na construção da identidade profissional dos docentes (c.f., por exemplo, MACEDO, 1993; GOMES, 1993). Daí que nos tenha parecido pertinente interrogarmo-nos sobre o grau de integração na escola dos professores respondentes ao questionário, procurando investigar se existem, sobre este ponto, diferenças marcantes de atitudes/opiniões consoante o grupo, o sexo ou a idade.

As questões constantes do capítulo III do questionário (Anexo II) pretendiam, pois, identificar o tipo de relações que os professores respondentes estabeleceram com a comunidade escolar e extra-escolar, partindo-se do pressuposto de que o clima da escola e a forma como os professores o sentem é um factor fundamental para o bem-estar docente e para a construção de identidades profissionais positivas.

Os Quadros III - 12 a III - 33 (Anexo III) sistematizam as respostas recebidas e o número das respectivas não respostas. Para efeitos de tratamento estatístico, e no caso das questões 1, 2, 3, 4 e 8, como se tratava de variáveis ordinais ou de escala (pode considerar-se a classificação de 'hostil' a 'muito acolhedora' e de 'não apoio' a 'apoio sistemático' como uma escala ascendente), procedeu-se à análise de variância e à aplicação do teste Scheffe para se identificarem os grupos onde se registavam

diferenças mais significativas. No caso das questões 5, 7, 9 e 10 procedeu-se ao mesmo tipo de análise, considerando-se o valor 1 para as respostas afirmativas e 2 para as negativas. Contudo, e dado tratar-se de variáveis não ordinais, para confirmar a análise aplicou-se o teste do Qui Quadrado. No caso da questão 6 aplicou-se apenas este último teste. Contudo, nesta questão, um problema na programação do registo informático dos dados levou a que apenas se admitisse uma única resposta. Assim, quando os professores assinalaram mais do que uma opção (incluindo os problemas disciplinares), e para não perder totalmente estes dados, decidimos assinalar apenas esta resposta, com o objectivo de verificar se, como assinalam os estudos de, por exemplo, HUBERMAN (1989) e SIKES (1985), os problemas disciplinares, de relação com os alunos, se encontram efectivamente no centro das preocupações dos professores, mesmo no seu contacto diário com os outros colegas.

Uma análise dos Quadros III - 12 a III - 33 permite-nos constatar, em primeiro lugar, que as referências à atitude dos Conselhos Directivos (item 1) foram bastante positivas, com médias à volta do 4 (atitude acolhedora), embora menores nos professores de menos de 30 anos e no 1.º ano de serviço (oscilando entre o 'indiferente' e o 'acolhedora'). Os professores revelaram-se muito mais satisfeitos do que as professoras no que diz respeito a esta questão (Quadros III-22 e III-23). Finalmente, são definitivamente os professores do NUT 1 (Região Norte) que se revelaram mais descontentes com a atitude dos respectivos Conselhos Directivos, quer em termos gerais quer no que diz especificamente respeito aos professores no 1.º ano de serviço (Quadros III-26 a III-29).

De todos os apoios previstos, o dos coordenadores dos directores de turma (item 2) foi considerado, no geral, de forma mais negativa (apoio a pedido e, quando muito, ocasional), sendo os professores no 1.º ano de serviço que menos satisfeitos se manifestaram, o que, se juntarmos as respostas destes professores, sobretudo não

profissionalizados, relativamente ao apoio do delegado e à atitude dos restantes colegas, revela uma situação de não apoio sistemático desta categoria de professores, com as possíveis repercussões a nível de prossecução na carreira, como o demonstra a literatura sobre a importância da socialização profissional nos primeiros anos de serviço.

O apoio dos delegados de grupo (item 3), cuja importância não deixa de ser ressaltada pela literatura (BLACKMAN, 1989), também foi considerada insatisfatória (apoio a pedido ou ocasional), com ênfase, como já referimos, para os professores não profissionalizados. Parece que as escolas C+S apresentam um clima de integração significativamente mais acolhedor do que as secundárias, sobretudo para os professores no 1.º ano de serviço, quer a nível de apoio dos delegados de grupo, quer da atitude dos restantes colegas, quer no sentido de pertença ao grupo (o que pode ser devido a este tipo de estabelecimentos de ensino ser, de modo geral, de dimensão mais pequena, em termos de número de turmas e, conseqüentemente, de número de professores, o que possibilitaria um clima menos desumanizado e mais acolhedor).

A atitude dos colegas (item 4) é, no geral, considerada como acolhedora, embora os professores no 1.º ano se manifestem mais críticos. Neste caso, as professoras revelaram-se mais satisfeitas do que os professores.

Como já referimos, o sentido de pertença ao grupo disciplinar (item 5), embora tenha prevalecido sobre a situação contrária, é inferior nos professores no 1.º ano de serviço, com menos de 30 anos e não profissionalizados e ainda nos professores com 4-6 anos de serviço que, novamente aqui, voltaram a manifestar uma atitude crítica e de distanciamento, que terá de ser aprofundada. Foram também estes professores, juntamente com os professores no 1.º ano de serviço do NUT 1 (Região Norte) e os formados através das Licenciaturas de Ensino e dos Ramos de Formação Educacional, que revelaram uma menor predisposição para

estabelecer contactos com os pais dos alunos (item 6), por contraposição com os professores mais experientes (mais de 7 e, sobretudo, de 10 anos de serviço) e profissionalizados 'em serviço' (aliás, a inexistência de contactos com os pais e a não efectivação de actividades extra-escolares e extra-curriculares prevaleceu, no geral, sobre os comportamentos mais dinâmicos). Poder-se-á sugerir que estes professores, tendo ultrapassado as dificuldades iniciais de controlo das turmas e de mestria pedagógica, se predispõem mais facilmente para outro tipo de actividades (são também eles que manifestam uma maior disponibilidade para as actividades extra-curriculares e extra-escolares - itens 8 e 9, revelando à-vontade nos contactos com os pais - item 7), ao passo que os professores menos experientes se encontrariam ainda na fase de 'sobrevivência', cuja preocupação predominante seria o controle das turmas e a mestria pedagógica (HUBERMAN, 1989), não se encontrando suficientemente à-vontade nos contactos com os pais e os colegas. Esta conclusão parece ser confirmada pela análise dos dados referentes ao item 10 (troca de experiências com os outros colegas), que revelaram que 68.6% dos professores abordam os problemas disciplinares nos contactos com os colegas, com maior incidência para os principiantes (72.2%), o que representa uma diferença estatisticamente significativa. Dentro dos professores principiantes, foram os de Matemática (grupo 11) que mais se queixaram dos problemas disciplinares (87.4%), com uma diferença estatisticamente significativa relativamente aos de Economia/Contabilidade (grupo 19; 47.8%). Esta diferença significativa de atitudes entre estes dois grupos de professores manifesta-se, aliás, também a nível geral e não apenas para os professores principiantes, embora com menor intensidade (81.4% para os professores de Matemática, independentemente da antiguidade, e 47.1% para os de Economia/Contabilidade).

As questões 6, 7, 9 e 10 incluíam uma hipótese de resposta aberta, que permitia a especificação, no caso afirmativo, do tipo de contactos mantidos com os pais para além das

reuniões estipuladas na lei, do tipo de troca de impressões com os colegas e do tipo de actividades extra-curriculares e extra-escolares levadas a cabo.

As respostas recebidas não permitiram detectar uma grande diversidade e imaginação na dinâmica das escolas. Efectivamente, o tipo de actividades desencadeadas são muito parecidas, qualquer que seja o grupo, a antiguidade, o tipo de escola ou a região do país. De referir, apenas, que os professores dos grupos de Português (8õA e 8õB) foram bastante mais prolíferos nas respostas do que os de Matemática e de Economia/Contabilidade. De entre as respostas recebidas, destacam-se pela frequência, no que diz respeito às actividades extra-curriculares e extra-escolares: organização de visitas de estudo e passeios; organização de livros de poemas, concursos de literatura, jornais de escola, feiras do livro e bibliotecas de turma; improvisações e dramatizações com os alunos; dinamização de núcleos de prevenção anti-tabágica e de teatro; organização de festas e encontros, exposições, debates, filmes, concertos, teatro, semanas culturais; troca de correspondência com alunos de outras escolas; organização/participação em acções de formação (relação pedagógica, planificação, direcção de turma, domínios científicos); participação em cursos de informática (os professores de Matemática referiram aqui, mais frequentemente que os outros colegas, a participação no Projecto Minerva); olimpíadas da Matemática; actividades no âmbito da Escola Cultural e actividades de âmbito desportivo (sobretudo referidas pelos professores do sexo masculino).

No que diz respeito ao tipo de contactos mantidos com os pais e encarregados de educação: telefonemas ou cartas para incentivo à colaboração na aprendizagem e formação dos alunos ou decorrentes de ausências prolongadas, comportamentos 'anormais' ou excesso de faltas; reuniões extraordinárias para análise de casos pontuais quer a nível de comportamento quer a nível de aproveitamento; reuniões

individuais para tratar de problemas de aproveitamento e/ou enquadramento; reuniões para análise do insucesso escolar verificado na Direcção de Turma e definição de objectivos de combate.

Desta análise poder-se-ão, assim, retirar as seguintes conclusões:

. Em termos gerais, a classificação dos professores acerca da atitude do Conselho Directivo, dos colegas e dos pais dos alunos é bastante favorável, o que já não se verifica na sua reacção face ao apoio recebido do delegado e, sobretudo, do coordenador dos directores de turma. O sentido de pertença ao grupo disciplinar parece prevalecer, o mesmo acontecendo com a não realização de actividades fora do âmbito estrito da turma.

. Os problemas disciplinares parecem ter uma relevância especial no quotidiano dos professores, sobretudo no caso dos professores principiantes e de Matemática. Sob este ponto de vista, os professores de Economia/Contabilidade, independentemente da antiguidade, revelam uma atitude especial, na medida em que menos de 50% se referem explicitamente a esses assuntos nos seus contactos com os colegas.

. Tal como no capítulo anterior, a antiguidade e a profissionalização parecem ser os factores principais de diferenciação dos professores no que respeita à sua integração na comunidade escolar. O grau de integração parece aumentar com a idade, embora os professores de 25-29 anos apresentem uma maior dificuldade a esse nível do que os seus colegas mais jovens, o que poderá corresponder ao período de crise profissional já detectado no capítulo anterior..

. Os professores não profissionalizados, no 1.º ano de serviço e com 25-29 anos, revelam problemas especiais de integração, o mesmo acontecendo com os professores de 4-6 anos de serviço e, em geral, com os professores do NUT 1. A

integração parece ser particularmente favorecida nas escolas C+S.

. De entre as actividades de dinamização da escola, realizadas sobretudo pelos professores com mais anos de serviço e profissionalizados 'em serviço', não ressalta uma grande diversidade, predominando a organização de clubes, festas, exposições, visitas de estudo, concursos e participação em algumas acções de formação, o que reflecte, parece-nos, a inexistência de um processo organizado de formação contínua e de uma interligação escola/meio planificada e consequente.

Os testemunhos escritos dos professores, obtidos aquando da fase qualitativa/intensiva da nossa investigação, permitiu constatar, aprofundar e esclarecer alguns dos pontos focados.

Interessará, em primeiro lugar, fazer notar que nem todos se referiram especificamente ao clima das várias escolas por onde passaram, o que poderá indiciar que nem todos os professores sentem como determinante a influência da organização escolar na sua actividade profissional: tal foi o caso de um professor de Economia (PEM1) e de uma professora de Matemática (PMF7).

Para os restantes, alguns, e em certas situações, o facto de gostarem da escola em que tinham sido colocados constituiu um factor de satisfação no trabalho: "Gostava muito dos alunos e eles gostavam de mim, gostava dos colegas e da direcção (...) Gosto da Escola, gosto dos alunos e, de um modo geral, gosto dos colegas e do ambiente (...) Sinto-me bem na Escola, com os colegas e com os alunos" - professora de Economia PEF3, 39 anos; "As relações humanas, essas, eram sempre quentes - colegas e funcionários estavam sempre dispostos a ser bons companheiros. Os alunos, esses, nunca os conheci tão amigos (...) Funcionários e colegas, todos (velhos e novos,

efectivos ou não) se mostravam simpáticos e prestáveis (...). Neste momento, já me ambientei à Escola, aos alunos e aos colegas" - professora de Português PPF5, 29 anos; "Foi um período motivador a nível pedagógico. Existia uma convivência agradável entre colegas, quer nos transportes que todos os dias utilizávamos, quer no local de trabalho (...). Gosto do ambiente da Escola onde trabalho, a nível de colegas professores" - professora de Matemática PMF6, 44 anos.

Para outros, ou para os mesmos, mas noutras situações, o facto de não se sentirem bem na escola constituiu um factor adicional de stress ou uma das causas do seu descontentamento relativamente à profissão: "Carreira ingrata, como pode ser compreendido pelo percurso profissional referido, a que há que acrescer outros aspectos importantes não referidos, como a falta de espírito de grupo entre os professores que normalmente reina nas escolas" - professor de Economia PEM2, 34 anos; "O colégio muda de dono e passa a ser mais uma empresa com grandes lucros e com o mínimo de preocupações pedagógicas. É a desilusão completa (...) Sinto-me profundamente abatida, não gosto da escola, entro em ruptura com as pessoas e com as situações das quais discordo" - professora de Economia PEF3, 39 anos; "Acolhida num grupo hostil, no qual, ainda hoje, as pessoas se degladiam em lutas de pequenos e mesquinhos poderes ... " - professora de Português PPF4, 36 anos; "Os primeiros meses foram dolorosos. O ambiente a que estava habituada fora agora substituído por um clima pesado que se fazia sentir na sala de professores. Não conhecia ninguém e ninguém parecia disposto a deixar-se conhecer. Passavam-se dias em que entrava e saía da sala de professores sem trocar palavra com ninguém" - professora de Português PPF5, 29 anos.

A importância da socialização profissional nos primeiros anos de serviço, o processo de apropriação de códigos de conduta para os interiorizar, ou, pelo menos, para lhes obedecer estrategicamente (LACEY, 1977) foi referido de

forma especialmente traumatizante por uma professora de Português que deu pela primeira vez aulas num colégio particular: "Na realidade, exercia-se um controle sobre os professores que os levava a terem medo de que os seus alunos falassem demasiado alto nas aulas e nos corredores, medo de falar sinceramente, medo de não chegar a horas à formatura da manhã, medo de fazer greve medo ... medo ... medo ..., até dos colegas com quem falávamos nos escassos intervalos entre as aulas. Ao fim de alguns meses já me tinha apercebido com que colegas poderia falar de tudo, com quais não poderia falar de nada, com quais podia falar apenas de certas coisas..." - professora PPF5, 29 anos.

Será interessante notar que em nenhum destes testemunhos foi focada com especial relevância a influência do Conselho Directivo ou do Coordenador dos Directores de Turma no clima da escola. Os professores referiram-se, basicamente, às suas relações com os colegas em geral, com os colegas do grupo em particular, com os alunos e, num único caso, com os encarregados de educação, mas duma perspectiva de iniciativa individual, não como parte de uma estratégia definida pela escola: "Penso que um professor na direcção de turma, pelos contactos que estabelece com os alunos ou com os seus encarregados de educação, desenvolve outro tipo de relação, mais saudável, com os alunos" - professora de Matemática PMF7, 30 anos.

Os testemunhos - com a notável excepção de um professor de Matemática - não referiram, igualmente, estratégias aplicadas pelas diversas escolas por onde os professores foram passando no sentido de se desenvolver um projecto educativo comum - e essa ausência nunca foi identificada como uma carência a colmatar.

Atrevemo-nos, pois, a sugerir que estas constatações nos poderão levar a encarar com uma certa cautela as afirmações no sentido de enfatizar a importância do projecto educativo de escola na vida profissional dos professores. Poderemos ser levados a colocar a questão: estarão os professores

disponíveis para a realização de um projecto educativo de escola, com tudo o que o mesmo implica de dinamismo e empenhamento? Ou, pelo contrário, existirá um mal-estar generalizado, ou, na melhor das hipóteses, uma forma de encarar a actividade docente como apenas restrita às paredes da sala de aulas, com algum convívio entre-aulas na sala dos professores, que indisponibiliza os professores para qualquer tipo de actividade que exija mais deles do que o estritamente indispensável? Procuraremos avançar com algumas hipóteses de resposta no capítulo III.4.3., referente ao estado de espírito actual dos professores no desempenho da função docente. No entanto, poderemos desde já referir a tese de DEROUET (1988), que nos parece possível de transferir para a situação actual portuguesa, segundo a qual os professores são actualmente obrigados a trabalhar na intersecção de diversos sistemas de justificação cujos princípios, as referências e os instrumentos são bastante diferentes, o que coloca problemas identitários específicos. Por tradição, estão habituados a trabalhar num espaço de justificação nacional, cujas exigências e métodos são bem conhecidos - inspecções raras, uma motação administrativa formal, a garantia do estatuto de funcionário e o peso das organizações sindicais lançaram as bases de um compromisso pouco constrangedor. Por sua vez, o espaço de justificação da sala de aula nunca foi codificado, permitindo o pano de fundo da rotina profissional gerir o quotidiano a partir de intuições e negociações. Ora, a ideia do projecto de estabelecimento introduziu um novo espaço de justificação, à escala da escola e do seu meio. Trata-se de uma mudança muito importante na construção da identidade docente, na medida em que esta nova instância de justificação poderá ser muito mais precisa e exigente que as instâncias nacionais. Esta mudança arrisca-se a ser uma fonte de conflito, uma vez que a cultura profissional do mundo docente parece assentar sobre o modelo cívico, construído em espaços gerais, nacionais e implicando a independência da escola face às pressões locais - e obriga ao desenvolvimento de duas novas competências relativamente à função docente: a competência política e a competência cívica. Trata-se de uma dimensão

nova da identidade docente, que exige uma verdadeira conversão para a maioria dos docentes - e para a qual, pelo menos ao que transparece deste nosso estudo, os mesmos não parecem encontrar-se especialmente disponíveis.

1.4. O QUOTIDIANO NA SALA DE AULA

Como refere o Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação - a que nos referiremos de seguida sob o termo "Relatório Braga da Cruz"-, os professores desempenham, no exercício da sua actividade profissional, múltiplas funções, das quais a docente é a predominante. A maior parte do trabalho dos professores é dispendida na sala de aula, sendo ainda de relevar as horas de reuniões, de preparação de aulas, de correcção de trabalhos e testes e de acompanhamento dos alunos. Pareceu-nos, pois, de interesse investigar quais as atitudes dos três grupos de professores em análise relativamente ao seu quotidiano na sala de aula - ponto central da sua actividade - e indagar quais as suas principais dificuldades a esse nível.

Sendo assim, e no que diz respeito à apresentação dos resultados do estudo quantitativo por nós realizado, este capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: numa primeira fase, apresentam-se as conclusões relativas às principais dificuldades sentidas e as respectivas razões (perguntas IV-1 e 3 do questionário - Anexo II); seguidamente, apresenta-se a auto-avaliação por parte dos professores inquiridos relativamente ao grau de preparação e de sucesso na consecução de 20 objectivos relacionados com a gestão do quotidiano na sala de aula (questão IV-2). O capítulo terminará com extractos dos relatos autobiográficos que permitam reforçar/aprofundar as conclusões extraídas do estudo quantitativo.

1.4.1. PRINCIPAIS DIFICULDADES

Como referimos na II Parte do trabalho, para este capítulo foram seleccionados 7 itens que, depois do pré-inquérito efectuado, se concluiu serem os mais frequentemente apontados pelos professores como principais dificuldades sentidas no exercício quotidiano da profissão. A última questão foi deixada em aberto, para que os professores pudessem apontar outras dificuldades para além das propostas, tendo-lhes sido pedido que escolhessem os três itens que considerassem como os mais representativos das dificuldades sentidas. O tratamento estatístico consistiu na análise de variância com aplicação do teste Scheffe, considerando-se o valor zero para as não respostas e o valor 1 para as respostas seleccionadas. No entanto, dado tratar-se de variáveis não ordinais ou de escala, a análise foi corroborada pela aplicação do teste do Qui-Quadrado, sendo referidos nos comentários apenas os resultados que registaram essa corroboração. Os Quadros III-34 a III-55 (Anexo III) apresentam a súmula dos resultados obtidos.

Em termos gerais, verifica-se que o item excesso de alunos foi o único apontado maioritariamente pelos professores (mais de 50% de escolhas), qualquer que seja o ângulo de análise. A dificuldade em ensinar turmas com baixo nível de aprendizagem foi também escolhida com o uma das principais dificuldades por todos os professores com excepção dos docentes com 4-6 anos de serviço, que apontaram a carga horária excessiva como principal causa das dificuldades sentidas. As dificuldades de ajustamento às deficiências da escola são apontadas sobretudo pelos professores mais experientes, ao passo que os professores não profissionalizados - sobretudo os de menos de 25 anos de idade - são os únicos que focam os problemas de relação com os colegas (o que corrobora as conclusões do capítulo anterior), dando também mais importância às dificuldades de leccionação de disciplinas para que não foram preparados

(lembremo-nos que, segundo HUBERMAN, 1989 e SIKES, 1985, a socialização escolar e o domínio das matérias são dois dos factores principais de preocupação dos professores principiantes).

A disparidade consoante os grupos disciplinares é marcante, tendo-se verificado a existência de diferenças estatisticamente significativas em 6 dos 8 itens propostos. (No entanto, quando analisadas particularmente as respostas dos professores no 1.º ano de serviço, verificamos a existência de apenas uma diferença estatisticamente significativa, o que parece confirmar a ideia de que a diferenciação entre os grupos e a formação de identidades distintas se acentua com o decorrer dos anos de serviço na profissão). As dificuldades resultantes da leccionação de vários níveis e da leccionação de disciplinas para que não foi preparado são significativamente mais referidas pelos professores de Economia/Contabilidade e de Português/Francês, o que, como já vimos na II Parte do trabalho, se deve ao sistema de organização de horários, em que a maioria dos professores do 6.º/7.º grupo lecciona entre 3 e 5 disciplinas e entre 4 e 9 turmas, e os de Português/Francês leccionam maioritariamente 2 disciplinas e 4/9 turmas. Em contrapartida, os professores de Matemática e do grupo 8.ºA queixam-se fundamentalmente do excesso de alunos. São estes últimos que manifestam uma maior preocupação com a qualidade de relação com os colegas, ao passo que os professores de Português/Francês manifestam uma preocupação significativamente maior que os colegas (sobretudo os de Economia/Contabilidade) quanto às deficiências da escola.

Os professores do sexo masculino e do NUT 4 (Região Alentejo/Algarve) preocupam-se significativamente mais com a carga horária excessiva do que os restantes colegas. E foram os professores da Região de Lisboa e Vale do Tejo que manifestaram uma atitude mais crítica relativamente às deficientes condições das escolas, sobretudo por comparação com os professores da Região Norte. (Convém referir aqui

que o reduzido número de professores no 1.º ano de serviço colocados no NUT 4 não permitiu qualquer tipo de análise estatística). Foram igualmente os professores do Norte que revelaram uma maior dificuldade de relação com os colegas, o que converge com a atitude detectada no capítulo anterior relativamente à maior dificuldade de integração na escola por parte dos professores desta região.

Como foi anteriormente referido, este grupo de questões deixava uma hipótese de resposta em aberto, para os professores especificarem outras dificuldades que não pudessem ser englobadas em qualquer dos itens propostos. Foram os professores de Matemática que mais utilizaram este recurso, ao qual não recorreu nenhum docente do grupo 8.ºA. Começando por chamar a atenção para o facto de grande parte destas respostas se entrecruzarem com as 'causas das dificuldades' (questão 3), poderemos destacar, de entre as respostas recebidas: a má preparação em Matemática e Português, o que torna difícil a aprendizagem de outras disciplinas; problemas disciplinares (item referido na questão 3); a fraca motivação dos alunos (idem); dificuldade em ensinar turmas heterogéneas; a falta de motivação dos professores; a distância casa/escola; a falta de formação do pessoal administrativo; e o desajustamento dos programas.

Como síntese deste sub-capítulo poder-se-ão apresentar as seguintes conclusões:

. Os principais problemas sentidos pelos professores, independentemente do grupo disciplinar, da antiguidade, do sexo ou da região, são de dois tipos, ambos relacionados com os alunos: excesso de alunos/turma e baixo nível de aprendizagem.

. As atitudes dos professores face aos problemas sentidos não variam consoante o tipo de escola, o que poderá permitir concluir que o funcionamento e o clima das escolas e a organização dos horários não difere consoante a tipologia.

. A idade apenas permite diferenciar significativamente os professores no que diz respeito à importância atribuída à carga horária como causa das dificuldades sentidas pelos professores com mais de 40 anos, por comparação com os mais novos - até 30 anos de idade. Embora sem ser estatisticamente significativo, importa ainda notar que são os professores mais jovens - até 24 anos - que mais se referem à dificuldade de relação com os colegas, e os de mais de 40 anos que mais se referem às dificuldades de ajustamento às deficiências da escola, o que parece corresponder às diferentes etapas do ciclo de vida profissional já enunciadas pela literatura.

. Os professores principiantes revelaram novamente um conjunto de atitudes muito semelhantes entre si - as diferenças, embora existentes, não são muito significativas e restringem-se a questões específicas, como, por exemplo, o problema da leccionação de várias disciplinas, forçosamente mais focado pelos professores de Economia/Contabilidade. A diferenciação opera-se, consoante os grupos disciplinares de pertença, com o decorrer dos anos de serviço na profissão

. De entre as 'outras' dificuldades apontadas (que, muitas vezes, se confundem com as causas dessas mesmas dificuldades), destaca-se a frequência com que são referidos os problemas relacionados com a colocação distante do local de residência (sobretudo pelos professores no 1.º ano de serviço), a dificuldade de motivação dos alunos e a leccionação de turmas heterogêneas.

1.4.2. CAUSAS DAS DIFICULDADES

Foram seleccionados para este ponto 8 itens (Anexo II), que poderão ser agregados em três grandes grupos: problemas relacionados com os alunos (origem sócio-económica, indisciplina, dificuldades de aprendizagem); problemas relacionados com o próprio professor (deficiente preparação científica e pedagógica, falta de experiência), e, finalmente, problemas relacionados com o funcionamento e o clima da escola (falta de apoio dos colegas, más condições). Tal como no ponto anterior, foi deixada uma última hipótese de resposta aberta para os professores poderem apontar outras causas das dificuldades sentidas que não se englobassem nas propostas. Também aqui foi pedido que os professores escolhessem os três itens que considerassem mais representativos das causas das dificuldades sentidas. O tratamento estatístico foi igual ao explicado no capítulo anterior. Os Quadros III-56 a III - 77 (Anexo III) sistematizam os resultados obtidos.

O único factor referido maioritariamente pelos professores (mais de 50% de escolhas), qualquer que seja o ângulo de análise, foram as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A indisciplina, por sua vez, foi significativamente mais referida pelos professores de 25-29 anos de idade e até 3 anos de serviço - não profissionalizados ou formados pelo modelo das Licenciaturas em Ensino ou nos Ramos de Formação Educacional -, o que parece confirmar este problema como a principal preocupação deste grupo de professores (HUBERMAN, 1989; SIKES, 1985). Em contrapartida, os professores mais experientes (com mais de 7 anos de serviço e mais de 40 anos de idade) e profissionalizados 'em serviço' atribuíram prioritariamente as causas das dificuldades sentidas a condições estruturais como a origem sócio-económica dos alunos e às más condições da escola. De notar a maior preocupação evidenciada pelos professores com 4-6 anos de serviço no que se refere à respectiva preparação científica e pedagógica, o que indicia mais uma vez que este grupo

específico de professores manifesta atitudes de profundo questionamento relativamente à actividade profissional.

A falta de experiência foi, como seria de esperar, referida como causa das dificuldades apenas pelos professores principiantes (até 3 anos de serviço), não profissionalizados ou profissionalizados pelos modelos de Licenciatura em Ensino e nos ramos de Formação Educacional. Será, no entanto, interessante verificarmos que a atribuição à falta de experiência das razões das dificuldades sentidas pelos professores no 1.º ano de serviço apareceu em 4.º lugar nos de Economia/Contabilidade, em terceiro lugar nos de Matemática e do 8.ºB e em segundo lugar nos do 8.ºA, ou seja, em nenhum grupo os professores colocaram este item como principal causa dos respectivos problemas. O grupo disciplinar apenas permite distinguir significativamente os professores relativamente a um factor: a atribuição à indisciplina dos alunos a razão das dificuldades sentidas pelos professores de Matemática e de Português/Francês, por contraposição com os docentes de Economia/Contabilidade e do grupo 8.ºA (esta diferença regista-se quer a nível dos professores em geral quer no caso específico dos professores no 1.º ano de serviço). Já o sexo é um marcante factor de diferenciação (em 5 dos 8 itens, embora no que respeita aos professores principiantes tal não se verifique), enfatizando as mulheres os factores relativos à indisciplina, à falta de experiência e à insuficiente preparação pedagógica (uma visão, diríamos, mais psico-pedagógica dos problemas), ao passo que os homens focam mais os problemas causados pela origem sócio-económica dos alunos (uma visão mais sociológica).

Novamente neste capítulo, foram os professores do NUT 3 (região de Lisboa e Vale do Tejo) que mais se referiram à falta de condições para trabalharem. E, corroborando o ponto anterior, o item menos escolhido, em termos gerais, foram as dificuldades de relacionamento com os colegas, embora, para os professores profissionalizados 'em serviço', esse item tenha aparecido em antepenúltimo lugar,

à frente da falta de preparação pedagógica e da falta de experiência (que nem sequer foi nomeada).

Conforme referimos, foi deixada uma hipótese de resposta em aberto, para que os professores pudessem indicar outro tipo de causas das dificuldades sentidas. De entre as mais focadas, destacam-se: o desinteresse dos alunos; a desmotivação dos professores; a inadequação dos conteúdos à realidade dos alunos; a carga horária mal distribuída, com turmas superlotadas; problemas de afectividade dos alunos; e a remuneração insatisfatória.

Será interessante notar a insistência com que os problemas de desinteresse dos alunos e da desmotivação dos professores são focados, tanto nas respostas às questões referentes aos problemas do quotidiano, quer também, como veremos, no ponto III.1.5.3, nas respostas referentes ao estado de espírito actual relativamente à profissão. Parece, assim, ir ganhando corpo a ideia de que o 'mal-estar docente', estudado a nível internacional (ESTEVE E FRACCHIA, 1988) se reflecte também em Portugal.

Como síntese parcial deste subcapítulo poder-se-ão apontar as seguintes conclusões:

. A causa mais apontada dos problemas sentidos pelos professores, independentemente do sexo, do grupo, da antiguidade ou da região, são as dificuldades de aprendizagem dos alunos; em segundo lugar, para os professores mais experientes, a origem sócio-económica e a indisciplina e, para os principiantes, a indisciplina e a falta de experiência. Ou seja, prioritariamente factores relacionados com os alunos, o que confirma os resultados do estudo de ALÇADA (1984), segundo o qual os professores tendem a atribuir a factores externos a eles próprios as principais razões das dificuldades sentidas no desempenho da profissão..

. Novamente se nota uma relativa homogeneidade nas respostas dos professores principiantes, embora com algumas diferenças entre os grupos disciplinares, o que permite reforçar a hipótese de que a construção da identidade profissional dos professores passa pela sua integração nos respectivos grupos disciplinares, onde vão buscar certas características específicas que, no primeiro ano de serviço, só apresentavam de forma atenuada.

. Os professores com 4-6 anos de serviço voltaram a manifestar atitudes indiciadores de uma fase de questionamento relativamente à actividade profissional.

. Os professores da Região de Lisboa e Vale do Tejo denotam uma preocupação sistemática com as condições de trabalho que não se verifica de forma tão evidente nas outras regiões.

A análise temática dos relatos autobiográficos recolhidos não nos trouxe, neste capítulo, nada de novo, permitindo-nos apenas reforçar as conclusões já apresentadas. Referindo-se às principais dificuldades sentidas e respectivas causas, os professores apontaram, no que diz respeito aos primeiros anos de serviço:

. A maior dificuldade na gestão dos problemas de disciplina: "Os maiores problemas de indisciplina encontrei-os nos primeiros anos de ensino e nos alunos do 9.º ano" - professor de Economia PEM1, 40 anos; "Posso denominar esta fase como a de 'Iniciação'. Caracteriza-se por um certo nervosismo em controlar a disciplina na sala de aula ..." - professora de Matemática PFM6, 44 anos.

. A dificuldade de integração no grupo: "Acolhida num grupo hostil, no qual ainda hoje as pessoas se degladiam ..." - professora de Português PPF4, 36 anos; e a dificuldade de integração na escola: "Na realidade, exercia-se um controle

sobre os professores que os fazia ter medo ...” - professora de Português PPF5, 29 anos.

. A dificuldade em encontrar relação "entre as teorias que estudava (na parte teórica do ramo de formação educacional) e as realidades com que me deparava" - professora de Português PPF5, 29 anos.

No decorrer da respectiva carreira, os professores apontaram ainda outras dificuldades, das quais podemos destacar:

. as relacionadas com os alunos e a respectiva indisciplina e desmotivação: "Alunos indisciplinados" - professor de Economia PEM2, 34 anos; "Alunos incorrectos e desinteressados" - professora de Matemática PMF6, 44 anos; "Por vezes sinto bastantes dificuldades em contornar certas situações surgidas na sala de aula" - professora de Matemática PMF7, 30 anos;

. as relacionadas com a escola e o seu clima: "Falta de espírito de grupo entre os professores" - professor de Economia PEM2, 34 anos; "Grupo hostil" - professora de Português, 36 anos; "Clima pesado na sala de professores. Não conhecia ninguém e ninguém parecia disposto a deixar-se conhecer" - professora PPF5, 29 anos;

. as relacionadas com as condições estruturais do exercício da profissão: "Horário sobrecarregado, longe do local de residência; número excessivo de disciplinas, níveis e turmas" - professor de Economia PEM2, 34 anos; "Profissão desgastante, pois passamos todas as tardes frente a turmas com 30/32 alunos com vários comportamentos e vários problemas familiares" - professora de Matemática PMF7, 30 anos; Leccionação de disciplinas novas, por exemplo, Direito (professor PEM) e Matemática do 12.º ano (professora PMF6); "A acumulação de trabalho, o desgaste físico e psicológico resultante de exigirem de nós o que não podemos dar (...) Como nos podem imputar as responsabilidades de um ensino inovador, a que um professor tem de entregar-se

totalmente, se todos os anos nos são distribuídas várias turmas de cerca de 30 alunos, além de outros tipos de trabalho, como os apoios, as compensações educativas ou as direcções de turma?" - professora de Português PPF5, 29 anos;

. as relacionadas com a degradação dos edifícios e dos materiais: "Desde logo notei as dificuldades que ainda hoje se mantêm, tais como a falta de retroprojector e outros materiais que no estágio utilizei" - professora de Matemática PMF6, 44 anos; "Quando vi a escola pela primeira vez, depois de ter andado às voltas durante meia hora, achei que não podia ser, que aquela escola devia estar abandonada, que devia haver outra algures (...); afinal, era aquela mesmo" - professora de Português PPF5, 29 anos;

. as relacionadas com as condições de evolução na carreira: instabilidade de colocação (testemunhos do professor de Economia PEM2 e da professora de Matemática PMF6); diferença de vencimentos entre o princípio e o fim da carreira. "Considero mesmo incorrecta e injusta a enorme diferença de vencimento entre o início e o fim da carreira, dado não haver grande aumento de responsabilidades com o acumular dos anos de serviço" - professor de Economia PEM1, 40 anos; "Se por um lado somos muito mal remunerados, quem se empenha e quem trabalha está ao mesmo nível de quem nada faz. É como se nos fosse exigido muito e simultaneamente muito pouco" - professora de Economia PEF3, 39 anos; progressão nos escalões: "As mudanças de escalão que nunca acontecem, as que existiam e foram abolidas ..." - professora de Português PPF5, 29 anos;

. as relacionadas com as baixas remunerações, referidas por quatro dos oito professores-narradores: os três professores de Economia e uma professora de Português;

. as relacionadas com a opinião pública negativa relativamente aos professores: "Um outro aspecto negativo muito importante é a falta de respeito generalizado na opinião pública em relação aos professores" - professora de

Matemática PMF7, 30 anos; "Sinto que muito pouca gente reconhece o nosso trabalho. Isso magoa!" - professora de Português PPF5, 29 anos;

. as relacionadas com o aspecto rotineiro da profissão:
"Dou aulas, mas a paixão, a alegria, o empenho passados dão lugar à rotina, à revolta, ao desejo de sair (...) Gostaria de fazer outras coisas que me estimulassem mais(...) Gostava de avançar mais, de voltar a estudar, mas também não me sinto muito atraída pelas vias da pedagogia" - professora de Economia PEF3, 39 anos.

1.4.3 A MESTRIA PEDAGÓGICA

Neste ponto observaremos as respostas dos professores relativamente à auto-avaliação numa escala ascendente de 1 a 5 do seu grau de preparação e de sucesso no que respeita à consecução de 20 actividades relacionadas com o seu quotidiano na sala de aula (questão IV-2 do questionário - Anexo II). Dado tratar-se de variáveis ordinais ou de escala, o tratamento estatístico consistiu na análise de variância seguida da aplicação do teste Scheffe. Os Quadros III-78 a III-99 (em anexo e sempre divididos em duas categorias para cada item: grau de preparação, por um lado, e grau de sucesso, por outro, para facilitar a leitura) sistematizam os resultados obtidos e, para cada um dos itens, o respectivo número de não respostas, cuja percentagem foi, como se pode verificar, muito maior no caso do grau de sucesso do que no grau de preparação, o que parece indiciar que os professores se encontram mais à vontade na avaliação da preparação recebida para a execução das actividades listadas do que na avaliação do respectivo grau de sucesso - talvez porque, neste caso, a avaliação significaria porem-se mais em causa como profissionais, o que seria uma situação incómoda do ponto de vista da auto-imagem que pretendem manter. Será, também, por essa razão - manutenção de uma imagem de profissionais competentes - que, para cada um dos itens propostos, os professores referiram, na generalidade, um grau de sucesso superior ao grau de preparação, o que também pode indiciar a sensação referida pela literatura (c.f., por exemplo, HUBERMAN, 1989) de que a prática concreta permite ultrapassar as deficiências de base.

Analisando a questão tomando a antiguidade como variável independente - Quadros III-80 e III-81 (Anexo III) - constataremos a existência de diferenças estatisticamente significativas em 33 dos 40 itens, podendo detectar, em termos gerais, um aumento de confiança dos professores relativamente ao respectivo desempenho na sala de aula com

o decorrer do tempo de serviço, o que vai de encontro às conclusões de outras investigações sobre a mesma questão (c. f., por exemplo, FULLER, 1969; SIKES, 1985; HUBERMAN, 1989). As diferenças significativas registam-se quase sempre entre os professores no 1.º ano de serviço e aqueles com mais de 7 anos de prática, apresentando os primeiros médias sistematicamente inferiores. Contudo, e mais uma vez, as respostas dos professores com 4-6 anos de serviço diferem substancialmente das dos outros grupos, sendo este o único grupo em que se encontram classificações relativas ao grau de preparação superiores às do grau de sucesso (em 8 dos 20 itens). Esta situação apenas se verifica também no grupo de 1/3 anos de serviço no que diz respeito ao grau de preparação/sucesso na utilização dos media. Por sua vez, os professores com mais de 40 anos apresentam médias significativamente inferiores às dos seus pares na casa dos 30 anos em 18 dos 20 itens referentes ao grau de sucesso (Quadro III-81), o que poderá remeter para uma situação de crise profissional - relacionada com a crise da meia idade - referida pela literatura (c.f., por exemplo, SIKES, 1985).

Embora classificando sistematicamente a sua preparação como deficiente (auto-avaliação inferior a 3), com a única excepção no item preparação para dar explicações claras, os professores no 1.º ano de serviço apenas manifestam uma menor confiança quanto ao respectivo sucesso em dois dos itens propostos, utilização dos media e criação de hábitos de investigação nos alunos, o que parece sugerir que, à semelhança dos seus pares, este grupo de professores tem necessidade de apresentar uma imagem de sucesso profissional (o que, como vimos quando da revisão da literatura, é uma preocupação fulcral para eles). Da leitura dos Quadros III-80 e III-81 ressalta ainda que os itens em que os professores em geral apresentam uma auto-avaliação mais fraca (inferior a 3) são o grau de preparação no fomento de hábitos de trabalho e de investigação nos alunos e na resolução dos problemas de indisciplina. A aplicação do T-test para distinguir os professores no 1.º ano de serviço do conjunto de todos os

outros permitiu ver-se que em todos os itens menos dois as médias dos primeiros são inferiores às dos segundos, quer no respeitante ao grau de preparação quer ao grau de sucesso, sendo as excepções o grau de sucesso no fomentar do espírito crítico e do interesse dos alunos. O grupo de professores com dois anos pós profissionalização apresenta médias inferiores a 3 apenas em 5 dos 40 itens: preparação e sucesso na utilização dos media; preparação e sucesso no desenvolvimento de hábitos de investigação nos alunos; e preparação para evitar a indisciplina. Este estado de coisas remete directamente para o tipo de profissionalização.

Assim, e se analisarmos os Quadros relativos à utilização da profissionalização como variável independente - Quadros III-82 e III-83 - verificaremos que, de entre os professores profissionalizados, os que frequentaram a 'formação em serviço' apresentam médias superiores aos licenciados em Ensino ou nos ramos de Formação Educacional em 31 dos 40 itens propostos, sendo as excepções mais significativas a auto-avaliação relativa ao grau de preparação e de sucesso na definição de objectivos e no fomento do espírito crítico dos alunos. Os itens em que os professores formados 'em serviço' se consideram mais capazes (médias superiores a 4) são o grau de sucesso em dar explicações claras e em evitar a indisciplina; por seu lado, os professores licenciados pelo sistema integrado das Universidades nunca apresentam médias iguais ou superiores a 4. Esta situação poderá dever-se a dois factores interligados: o tipo de formação e a antiguidade na profissão, com o consequente aumento de confiança quanto à mestria pedagógica (HUBERMAN, 1989). A utilização dos media revelou-se ser o principal problema, em termos de preparação, para os professores não profissionalizados e para os formados 'em serviço'; e em termos de sucesso para os licenciados em Ensino e nos ramos de Formação Educacional.

Uma análise por grupo disciplinar - Quadros III-84 a III-87 - permite a identificação de apenas 10 diferenças estatisticamente significativas entre os professores: grau de preparação e de sucesso na definição dos objectivos (máxima no grupo de Matemática, mínimo no grupo de Economia/Contabilidade, no primeiro caso e no grupo de Português/Francês no segundo); preparação na planificação de actividades (máximo no grupo de Matemática e mínimo no grupo de Economia/Contabilidade); preparação na adequação da planificação aos alunos (máxima nos grupos de Matemática e 8A e mínimo nos de Economia/Contabilidade e 8B); preparação para a gestão do tempo (máximo no grupo de Economia/Contabilidade e mínimo no 8B); sucesso na efectivação da avaliação formativa (máximo no grupo 8B e mínimo no de Economia/Contabilidade); preparação no proporcionar feedback aos alunos (máximo no grupo de Matemática e mínimo no de Economia/Contabilidade); preparação no encadeamento da planificação (máxima no grupo de Matemática e mínima no de Economia/Contabilidade); sucesso em fomentar o espírito crítico dos alunos (máximo no grupo de Economia/Contabilidade, mínimo no de Matemática). Poderá, então, dizer-se, em termos gerais, que o grupo que se considera melhor preparado e mais bem sucedido na abordagem dos problemas do quotidiano na sala de aula é o de Matemática - o que vai de encontro a conclusões já sugeridas em capítulos anteriores - e que aquele que manifesta a atitude inversa é o de Economia/Contabilidade, seguido do de Português/Francês. Os itens em que o grupo de professores de Economia/Contabilidade se consideraram melhor preparados que os outros - gestão do tempo e das actividades, atenção prestada às necessidades e interesses dos alunos, fomento do espírito crítico e do interesse - são sempre respeitantes a actividades mais ligadas à vertente sócio-relacional do que à vertente técnico-pedagógica do acto educativo, sendo precisamente nesta que o professores de Matemática demonstram uma maior auto-confiança.

A utilização do sexo como variável independente - Quadros III-88 a III-91 - revela a existência de 19 diferenças

estatisticamente significativas, 16 das quais em termos de preparação e não de sucesso. Em termos gerais, as professoras consideram-se sistematicamente por preparadas que os professores para o exercício destas actividades, embora essa diferença não se reflecta em termos de sucesso na realização das mesmas. Sob este ponto de vista, aparecem apenas 3 diferenças significativas, também com médias inferiores nas professoras, sendo duas delas relacionadas com a manutenção da disciplina na aula. Poderá sugerir-se, pois, que as professoras manifestam uma atitude simultaneamente mais crítica e mais insegura face às exigências requeridas para o exercício da actividade lectiva.

A análise do ponto de vista regional - Quadros III-92 a III-95 - permite detectar 12 diferenças estatisticamente significativas, todas elas do ponto de vista do grau de preparação para a execução das tarefas. Essas diferenças verificam-se fundamentalmente entre os professores da Região Norte e os outros, com médias inferiores no primeiro caso, o que vem novamente reforçar a ideia de uma especificidade dos professores dessa região que se reflecte numa maior fragilidade, à semelhança do que já acontecera no capítulo sobre a integração na escola.

Do ponto de vista do tipo de estabelecimento de ensino - Quadros III-96 a III-99 - apenas se registam 8 diferenças estatisticamente significativas, todas elas com médias inferiores nas escolas C+S, o que igualmente vem reforçar as conclusões extraídas no capítulo sobre o grau de preparação científica específica e em Ciências da Educação.

Restringindo a análise apenas aos professores no 1.º ano de serviço, novamente se pode constatar a não existência de diferenças muito significativas. Assim, do ponto de vista do grupo disciplinar, apenas se regista uma diferença, no que diz respeito ao grau de sucesso na elaboração de testes (máxima no grupo 8B e mínima no 8A). Considerando-se o sexo como factor de diferenciação, identificam-se 5 diferenças significativas, sempre no que diz respeito ao grau de

preparação, aqui também com as professoras a apresentarem médias inferiores aos professores. A análise regional (sem se entrar em consideração com o NUT IV, dado o reduzido número de respostas) permite identificar 3 diferenças significativas, aqui também com os professores da Região Norte a apresentarem as médias mais baixas. E, do ponto de vista do estabelecimento de ensino, também os professores das escolas C+S apresentam aqui médias significativamente mais baixas em 6 itens.

Procurando efectuar um apanhado global das conclusões deste subcapítulo, poderemos referir que:

- . a auto-avaliação do grau de preparação e de sucesso na abordagem dos problemas do quotidiano na sala de aula é um dos factores mais diferenciadores das atitudes entre os professores;

- . dos 40 itens propostos, apenas 2 registam auto-avaliações negativas (inferiores a 3) em todos os grupos de professores, independentemente de serem ou não profissionalizados, sendo, portanto, aqueles que se podem identificar de preparação/consecução mais problemática: a preparação para o fomento de hábitos de investigação nos alunos e para o tratamento de problemas de indisciplina. A utilização dos média é também o principal problema, em termos de preparação, para os professores não profissionalizados e para os formados 'em serviço' e em termos de sucesso para os licenciados em Ensino/ramos de Formação Educacional;

- . para cada item proposto, a auto-avaliação do grau de preparação é quase sempre inferior à do grau de sucesso, o que sugere, por um lado, uma necessidade por parte dos professores de se manifestarem criticamente relativamente à formação recebida e, simultaneamente, de manterem uma imagem de profissionais bem sucedidos; e, por outro lado, o sentimento geral de capacidade de ultrapassar pela prática as deficiências da preparação de base, o que vai de

encontro aos resultados das investigações referidas na II Parte do trabalho;

. em termos gerais, pode constatar-se que, à medida que os anos de serviço aumentam, também aumenta a confiança dos professores relativamente à seu desempenho na sala de aula, o que vai igualmente de encontro aos resultados da investigação. Novamente aqui se regista uma especificidade - menor auto-confiança - por parte dos professores com 4-6 anos de serviço, indiciadora de uma crise profissional;

. dentro dos professores profissionalizados, os formados 'em serviço' e, portanto, com mais anos de serviço, apresentam globalmente uma atitude de maior auto-confiança do que os seus pares, o que, indo de encontro ao referido no ponto anterior, poderá também pôr em questão o modelo de formação das Universidades - embora indicie, sobretudo, parece-nos, que a auto-confiança depende fundamentalmente da prática e não da formação teórica;

. a análise por grupo disciplinar permite constatar que, em termos gerais, são os professores de Matemática que se revelam mais auto-confiantes, encontrando-se na situação inversa os de Economia/Contabilidade, mais à vontade na vertente sócio-relacional do acto educativo (o que poderá ter a ver com as próprias matérias ensinadas) do que na vertente técnico-pedagógica;

. as professoras consideram-se pior preparadas do que os professores para o exercício das actividades do quotidiano na sala de aula, embora essa diferença não se reflecta sempre em termos da auto-avaliação do sucesso na realização das mesmas. Poder-se-á dizer que as professoras apresentam uma atitude simultaneamente mais crítica e mais insegura relativamente ao respectivo desempenho na sala de aula;

. os professores da Região Norte parecem apresentar maiores dificuldades em termos de desempenho na sala de aula que os seus pares das outras regiões do país, o mesmo se passando

com os professores das escolas C+S relativamente aos das escolas secundárias;

. novamente neste ponto, foi possível verificar-se que as diferenças registadas entre os professores principiantes não são tão marcadas como nos outros casos, o que sugere uma especificidade de problemas, independentemente de outros factores de diferenciação.

1.5. A IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO

A questão da identificação com a profissão poderá ser formulada da seguinte maneira: O que é que leva os professores a escolherem, permanecerem ou abandonarem a carreira? Nesta perspectiva, e como referimos na Parte II deste trabalho, no que respeita ao estudo quantitativo realizado, como forma de procurarmos caracterizar o nível de identificação com a profissão dos professores inquiridos foram apresentados três grupos de questões (Anexo II): o primeiro relacionado com as razões de entrada na profissão, o segundo relacionado com a atitude face à possibilidade de mudar de profissão e o terceiro respeitante ao seu estado de espírito actual no desempenho da função docente. Face aos itens propostos, os professores poderiam escolher aqueles que entendessem ou ainda propôr outros que considerassem mais adequados. O tratamento estatístico dos dados consistiu na análise de variância (atribuindo-se o valor zero às não respostas e o valor 1 às respostas escolhidas) e ainda na aplicação do teste do Qui-Quadrado a fim de confirmar os resultados obtidos, em virtude de se tratar de variáveis não ordinais ou de escala. Os Quadros III-100 a III-121 (Anexo III) sistematizam os resultados obtidos.

Por sua vez, os relatos autobiográficos obtidos na fase qualitativa/intensiva do nosso trabalho foram utilizados a fim de permitirem a constatação, o aprofundamento e o enriquecimento de algumas das conclusões obtidas através do estudo quantitativo.

1.5.1. RAZÕES DE ENTRADA NA PROFISSÃO

Como já referimos na I Parte, de acordo com a literatura existem basicamente três factores que intervêm em interacção no processo de escolha da profissão docente: as significações atribuídas às condições de exercício (condições materiais, estatuto social), as variáveis pessoais (história pessoal, valores) e as relações anteriormente vividas no meio escolar. É assim que LORTIE (1975) destaca como factores de atracção da carreira docente o desejo de contactar com os jovens; o desejo de proporcionar uma continuidade cultural; e os benefícios materiais decorrentes do exercício da profissão: condições de trabalho, tempo livre, férias. O estudo da OCDE (1987) sobre as condições que permitem aumentar o atractivo da profissão docente também distingue os factores económicos (condições salariais e de progressão), os factores sociais (condições de trabalho, estatuto social, importância atribuída à educação) e os factores psicológicos (o aspecto 'vocação' da profissão, a sensação de poder e de autoridade, a autonomia e a segurança de emprego).

No nosso estudo, foi possível constatar-se como factor mais referido a vocação, apontado por mais de metade dos professores em geral, embora com a excepção do grupo de Economia/Contabilidade e dos professores do sexo masculino. A vocação foi também menos apontada pelos professores principiantes - sobretudo de Matemática e de Economia/Contabilidade - do que pelos seus colegas mais experientes e profissionalizados, como se, com a continuação na profissão e o investimento na formação, os professores fossem reforçando a sua representação da vocação como motivo de ingresso na profissão. Ou então, como sugere POSTIC (1990), os professores principiantes actuais são bastante diferentes dos de há 10-15 anos, apresentando motivações mais materiais e de oportunidade para o ingresso na profissão.

Em segundo lugar aparece o factor autonomia, mais focado pelos professores com mais de 40 anos de idade e mais de 10 anos de serviço, profissionalizados 'em serviço'. Este factor foi o mais apontado pelos professores de Economia/Contabilidade, ultrapassando a vocação como motivação de ingresso na profissão. A remuneração apenas foi escolhida pelos professores principiantes que, supomos, terão lido esta hipótese como 'forma de ganhar dinheiro' e não como 'remuneração elevada'. Como veremos, parte destes professores estão ainda a acabar o curso e, para outros, o ensino constituiu o primeiro emprego, dando-lhes tempo para procurarem outra ocupação mais do seu agrado. O factor remuneração também foi significativamente mais escolhido pelos professores de Economia/Contabilidade - como veremos já a seguir, alguns destes professores tendem a considerar o trabalho docente como um suplemento remuneratório de outras actividades - do que pelos seus pares de Português (grupo 8A).

O tempo livre não foi praticamente referido pelos professores respondentes, embora os professores de Economia/Contabilidade o tenham indicado numa proporção significativamente mais elevada que os do 8A. (o que corrobora o que dissemos atrás), tendo a segurança de emprego sido manifestamente mais invocada pelos professores profissionalizados 'em serviço' com mais de 30 anos de idade e mais de 7 anos de experiência. O facto de não ter conseguido outro emprego foi referido preferencialmente pelos professores principiantes e até aos 40 anos de idade, sobretudo de Matemática e, principalmente, de Economia/Contabilidade.

No que diz respeito às respostas recebidas na última questão deste grupo, deixada em aberto para que os professores pudessem apontar outras razões que os tivessem levado a ingressar na profissão, destacam-se:

. "ter disponibilidade de tempo", "possibilitar a conciliação de actividades", "testar a vocação" - professores de Economia/Contabilidade;

. "falta de outras saídas para o curso que escolhi, esse sim, por vocação", "estar a acabar o curso", "a vocação surgiu depois da escolha" - professores de Português;

. "necessidade de emprego para poder acabar o curso", "primeiro emprego obtido após acabar o curso", "situação de recurso" - professores de Matemática.

Procurando proceder a uma síntese geral das conclusões extraídas, poderemos dizer que:

. a vocação foi o único motivo apontado por mais de metade dos professores inquiridos - o que vai de encontro aos resultados obtidos pelo chamado Relatório BRAGA DA CRUZ (1989), embora não alcance a metade das respostas nos professores do sexo masculino e do grupo de Economia/Contabilidade, tratando-se de uma motivação preponderante sobretudo nas mulheres e nos professores de Português;

. o investimento realizado com a profissionalização parece ser um factor de reforço das representações dos professores relativamente ao papel atribuído à vocação como factor de entrada na profissão docente;

. nos professores principiantes, a vocação é menos referida, o que parece corroborar a opinião de POSTIC (1990) sobre a alteração das atitudes dos novos professores;

. depois da vocação, a autonomia e a segurança de emprego são as razões mais apontadas, sobretudo pelos homens e pelos professores mais experientes;

. de entre os outros factores referidos pelos professores para a sua entrada na profissão destacam-se o facto de esta ocupação lhes permitir a realização simultânea de outra (outro emprego ou terminar o curso); o facto de a formação académica de base não permitir outras saídas; e ainda o facto de terem entrado sem saber se gostavam, tendo

posteriormente 'descoberto' a vocação. Estas declarações corroboram as conclusões do estudo de HUBERMAN (1989) sobre o mesmo tema.

Os relatos autobiográficos recolhidos junto dos oito professores que colaboraram na fase qualitativa /intensiva do nosso trabalho enquadram-se nas conclusões extraídas do estudo quantitativo, embora seja necessário notar que a autonomia, a segurança de emprego e o tempo livre não foram invocados por nenhum dos professores/narradores.

Assim, a vocação foi mencionada por quatro professores: "Muito provavelmente porque ensinar sempre foi um desejo, senão consciente, pelo menos subconsciente" - professor de Economia PEM1, 40 anos; "Sempre quis ser professor" - professor de Economia PEM2, 34 anos; "Creio que foi durante o estágio que compreendi as verdadeiras razões da minha opção (totalmente voluntária) pela docência" - professora de Português PPF5, 29 anos; "Por gostar da disciplina e gostar de lidar com os jovens" - professora de Matemática PMF7, 30 anos.

A possibilidade de auferir uma remuneração enquanto desempenhava outra actividade foi invocada por uma professora de Português. "Entrei como forma de prestar o serviço cívico, já que, desta forma, estaria também a ser paga" - professora PPF4.

A ausência de outras alternativas profissionais (segunda razão de ingresso na carreira, segundo o denominado Relatório BRAGA DA CRUZ) foi referida por duas professoras: "Acabado o curso, tenta-se o mercado de trabalho(...) Em vão" - professora de Economia PEF3, 39 anos; "Depois de acabado o curso, as saídas profissionais eram escassas - e a experiência anterior tinha-me agradado" - professora de Português PPF4, 36 anos. Esta professora invocou também o facto de, depois de ter entrado, ter descoberto que a profissão não lhe desagradava, ocorrência que, pelo que

parece, é bastante comum (veja-se os dados do nosso estudo quantitativo e ainda o estudo suiço coordenado por HUBERMAN).

Os relatos autobiográficos dos professores permitiram ainda detectar outra razão de ingresso na carreira - a 2ª escolha - que o chamado Relatório BRAGA DA CRUZ (1989) concluiu ser a razão de ingresso de apenas 2.7% dos professores. No nosso estudo, dois professores referiram a opção pelo ensino como uma alternativa a um outro emprego que lhes desagradava: "Aceitei a colocação por estar perto da minha residência e por não estar satisfeito com o cargo que desempenhava na empresa" - professor de Economia PEM1, 40 anos; "Já estava saturada do trabalho burocrático que efectuava" - professora de Matemática PMF6, 44 anos.

1.5.2. FICAR OU ABANDONAR A PROFISSÃO

No estudo de BRAGA DA CRUZ (1989) sobre a situação do professor em Portugal, o desejo de abandonar a profissão é maior nos professores do sexo masculino e diminui com a idade, sendo máximo entre os mais jovens, até aos 25 anos de idade. PRICK (1989), estabelecendo uma comparação entre o grau de satisfação no trabalho de professores de vários países - Holanda, Austria, Bélgica, R.F.A., Espanha e Portugal - concluiu que os professores portugueses eram os mais insatisfeitos, e acentuadamente mais os com idade inferior a 35 anos. O trabalho de HUBERMAN (1989), por sua vez, refere que a questão de abandonar a profissão se coloca globalmente de forma mais aguda entre os 7 e os 15 anos de serviço, após a fase de 'estabilização', sendo as razões mais invocadas a rotina, a frustração e a fadiga.

Tendo em atenção estas referências, no questionário que serviu de base ao nosso estudo quantitativo foi colocada a questão: Se pudesse mudar de profissão, o que faria? (Anexo II), tendo sido sugeridas quatro possibilidades: mudaria de profissão, aguardaria melhor oportunidade, nunca pensa no assunto, não mudaria.

Analisando os resultados obtidos (Quadros III-100 a III-121 do Anexo III), verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores com mais de 10 anos de serviço (manifestamente aqueles que ostentam uma menor intenção de mudar) e os de 7/9 anos - aqueles com mais vontade de o fazer - resultados que se aproximam das conclusões obtidas quer por BRAGA DA CRUZ (1989) quer por HUBERMAN (1989). A vontade de mudar de profissão foi expressamente declarada por 22% dos professores principiantes e por 23% dos não principiantes, com um pico nos professores com 7/9 anos de serviço, como já referimos. Foram as professoras que mais decididamente responderam não pretender mudar, revelando uma maior aceitação da respectiva profissão do que os seus pares do

sexo masculino, em que a vontade de mudar já ou talvez no futuro foi revelada em 56% das respostas.

Os professores de Matemática e de Português/Francês pareceram mais indecisos relativamente à sua situação na profissão (respectivamente 44% e 43% de respostas 'aguardaria' ou 'não penso no assunto'), ao passo que os professores de Economia/Contabilidade e do grupo 8A - sobretudo estes - apresentaram posições mais extremadas. No caso dos professores principiantes, foi possível constatar-se a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os professores de Matemática (que declararam preferir aguardar) e os do grupo 8A (os que menos optaram por esta respostas). A maioria dos professores de Economia/Contabilidade mudaria (35% das respostas) e a maioria dos professores de Português não mudaria (55% e 36% das respostas para os grupos 8A e 8B respectivamente).

Será interessante constatar que, sob este ponto de vista, a profissionalização e a análise regional não permitiram detectar quaisquer diferenças significativas entre os professores.

Procedendo a uma súmula das conclusões extraídas, poderemos referir que:

- . no geral, cerca de 20% dos professores declararam expressamente a vontade de abandonar o ensino, valor manifestamente inferior aos 35% sugeridos pelo estudo de BRAGA DA CRUZ (1989) - o que poderá, certamente, ser devido à amostragem de âmbito mais restrito por nós utilizada (professores do Ensino Secundário, apenas de três grupos disciplinares e no primeiro ano de serviço ou com dois anos de serviço pós-profissionalização);

- . embora a utilização da idade como variável independente não tenha permitido a identificação de atitudes significativamente diferentes, os professores com mais de 10 anos de serviço pareceram denotar uma aceitação da profissão que os distingue dos outros. No entanto, não foram os professores principiantes que manifestaram uma

maior vontade de mudar (parecendo encontrar-se ainda numa fase de expectativa), mas sim os de 7/9 anos de serviço, o que poderá corresponder à fase de desmotivação descrita por HUBERMAN (1989). Os professores com mais de 10 anos de serviço, por sua vez, encontrar-se-iam na fase de 'estabilização' referida por este autor.

.as professoras revelaram uma maior aceitação relativamente à profissão - e, consequentemente uma menor vontade de mudar - do que os seus pares do sexo masculino.

. os professores principiantes manifestaram sob este aspecto, e ao contrário do que se vinha constatando até agora, diferenças quase tão acentuadas como os seus pares mais experientes, diferenças essas que se apresentaram sobretudo a dois níveis: do grupo disciplinar, com os professores de Economia/Contabilidade a declararem maioritariamente vontade de abandonar a profissão, por contraste com os de Português; e do sexo, com as professoras resolvidas a permanecerem na carreira, por contraste com os professores, com maior vontade de a abandonar.

Os relatos autobiográficos recolhidos poderão ajudar a esclarecer algumas das conclusões obtidas. Por exemplo, um professor de Economia com 40 anos de idade - professor PEM1 - , apresentou a segurança de emprego e a estabilidade como uma razão forte que o levou a não pensar em desistir da carreira docente, após a profissionalização - referindo, no entanto, que nos primeiros tempos ainda pensou em obter um outro emprego: " A partir do momento em que enveredei pelo ensino nunca tomei a decisão de desistir, ainda que nos primeiros anos tenha respondido a três ou quatro anúncios (...) No momento de decisão só trocava o ensino por outra carreira, ou cargo, com garantias de contrapartidas de efectividade, de estabilidade no local de trabalho, e mesmo a nível financeiro, o que já é muito difícil de conseguir aos 40 anos".

Por sua vez, uma professora de Matemática, com 30 anos de idade e no 6º ano de serviço, também nunca sentiu vontade de abandonar a profissão, fundamentalmente por gostar do contacto com os jovens: "Nunca tive momentos em que pensasse desistir desta carreira, por que gosto muito do contacto com os jovens. Dá outro ânimo, outra visão, tendo conhecimento das suas conversas, das suas reacções e comportamentos ao longo das épocas" - professora PMF7

Mas a vontade de abandonar a profissão também foi abordada em certos testemunhos. Assim, uma professora de Economia relatou da seguinte forma o período em que mais se questionou sobre a continuação na carreira (no nono ano de serviço e 31/33 anos de idade), relacionando-o com o mau ambiente no estabelecimento onde se encontrava colocada e com uma crise pessoal: "Em 1984 separei-me. No ano seguinte, após a morte de três amigas e de longo período de doença, morre também o meu pai. No ano seguinte, um dos donos do colégio resolve vender a sua quota(...) O colégio muda de dono e passa a ser mais uma empresa com grandes lucros e com o mínimo de preocupações pedagógicas. É a desilusão completa, o ruir de tudo que tanto investimento pessoal tinha exigido de mim (...) Questiono-me e questiono tudo. Sinto-me profundamente abatida, não gosto da escola, entro em ruptura com as pessoas e com as situações das quais discordo. Ponho em causa novamente a profissão" - professora de Economia PEF3, 39 anos de idade. A mesma professora explica as razões pelas quais actualmente não pensa abandonar a profissão, inter-relacionando a acomodação, a rotina e os imperativos do quotidiano ligados com a subsistência e acompanhamento do filho: "Hoje já não penso sair do ensino (...) Sinto-me bem na escola, com os colegas, com os alunos. Não encontro grandes dificuldades, mas também não tenho grandes desafios. De vez em quando, penso que não devia acomodar-me e as minhas antigas ilusões espreitam. Mas a realidade do quotidiano impede-nos muitas vezes vezes de voar um pouco mais alto e, de qualquer modo, na vida todos temos de fazer opções. Por muito mornas que sejam as águas em que navego, a verdade é que tenho um filho há quinze anos que só comigo conta. E isso, quer eu

queira quer não, tem tido um grande peso nas decisões que ao longo da minha vida tenho tido que tomar”.

Este testemunho tem certos pontos de contacto com o de uma professora de Matemática com 44 anos de idade, que relaciona o período em que sentiu vontade de abandonar a profissão (aos 14 anos de serviço) com uma crise na vida privada, com o aumento de trabalho devido a ter começado a leccionar uma disciplina nova e mais exigente e com problemas de disciplinares na turma de que era directora: “O ano de 1989/90 foi para mim o mais difícil da carreira. Para além de problemas familiares, comecei a leccionar o 12º ano, o que exigiu um grande trabalho preparatório. Tive, também uma turma de que era directora e que foi a mais incorrecta e desinteressada com quem trabalhei. Surgiram momentos de desânimo e vontade de abandonar a carreira” - professora PMF6. Esta mesma professora explica por que razão actualmente não pensa em abandonar a profissão, relacionando o facto de gostar do ambiente da escola com o facto de ter passado para o curso nocturno, com alunos mais tranquilos e de ter arranjado um ‘hobby’ que a ajuda a descontraír - o que parece ir de encontro a uma conclusão de SIKES (1985), segundo a qual, a partir dos 35/40 anos, os professores que arranjam outros centros de investimento se encontram melhor preparados para enfrentar a rotina e a tensão da sala de aula: “No ano seguinte, resolvi leccionar à noite, visto estar saturada das indisciplinadas turmas diurnas. Ao mesmo tempo, iniciei uma actividade de que gosto imenso - pintura em porcelana. É um hobby muito relaxante e que me ajuda a diminuir a tensão psicológica. Actualmente, com 16 anos de carreira, continuo no curso nocturno e sinto-me bem na profissão(...) Gosto do ambiente da escola onde trabalho, a nível de colegas professores.”

Finalmente, o testemunho de uma professora de Português com 29 anos de idade e no 6º ano de serviço parece poder representar o mal-estar referido na literatura relativamente aos professores no período de estabilização

pós-estágio em simultâneo com a crise do 'Pôr-se em questão' dos 30 anos (a crise vivida nesta fase da vida e o problema da desilusão que se seguiu a um período de grande investimento pessoal também foi abordado pela professora de Economia PEF3 no testemunho atrás citado). Nele é possível identificarmos a luta de elementos identitários contraditórios - por um lado, o amor pelo ensino, pelo contacto com os alunos, pela matéria ensinada; por outro lado, o desânimo provocado pelas condições institucionais e pelo não reconhecimento público do trabalho efectuado com empenhamento. De referir que, nesta professora, a situação profissional do marido, também professor, é um dos principais factores de mal-estar, o que parece poder corroborar uma conclusão do estudo de BRAGA DA CRUZ (1989), segundo o qual, nos professores casados, o desejo de abandono é maior naqueles em que o conjugue pertence à mesma profissão: "O meu marido ficou colocado novamente no Bombarral (...) é desesperante! Sinto na generalidade dos colegas um cansaço, uma desilusão e uma desmotivação das quais eu partilho. Continuo a gostar de leccionar e de tentar passar para os alunos o gosto pela leitura, pela literatura, mas sinto que muito pouca gente reconhece o nosso trabalho Isso magoa! (...) Pela primeira vez, ao cabo de 5 anos de ensino, me apetece bastantes vezes ficar em casa. Aproveitar os artigos, meter uns atestados médicos ... A verdade é que os alunos não têm culpa da situação em que nos encontramos e na qual nos vejo afundar aos poucos até à asfixia, daí que eu acabe por não faltar. Por vezes, sinto que o melhor seria mudar de profissão. Talvez ainda não fosse tarde. Mas não sei se teria coragem! Acho que já não sei fazer mais nada na vida." - professora de Português PPF5, 29 anos.

1.5.3. ESTADO DE ESPÍRITO ACTUAL NO DESEMPENHO DA PROFISSÃO DOCENTE

Como referimos na I Parte do nosso trabalho, a década de 80 foi marcada por um conjunto de investigações sobre os professores provocadas pelo reconhecimento de um generalizado mal-estar na profissão. É nesta perspectiva que poderão ser enquadrados quer os trabalhos de HUBERMAN (1989) sobre os ciclos de vida, quer os estudos sobre a imagem social e o estatuto da profissão docente (BRAGA DA CRUZ, 1989; PRICK, 1986, 1989), quer os estudos específicos sobre o mal-estar docente (ESTEVE e FRACCHIA, 1988; ESTEVE, 1992; COLE e WALKER, 1989). Sendo assim, o questionário lançado aos professores dos três grupos do ensino secundário em estudo não poderia deixar de incluir um capítulo sobre o 'estado de espírito' actual dos professores interrogados no que dizia respeito ao respectivo desempenho da profissão. Utilizámos a expressão 'estado de espírito' por ser suficientemente vaga para incluir um conjunto de adjectivos seleccionados a partir do exemplo de um inquérito lançado pelo I.N.R.P. (1988).

Foram apresentadas sete hipóteses (Anexo II), tendo-se ainda deixado uma última hipótese de resposta em aberto para os professores poderem apresentar outros 'estados de espírito' não cobertos pelos itens propostos.

Analisando as respostas obtidas (Quadros III-100 a III-121), verificamos que os adjectivos desmotivado e desiludido foram significativamente menos referidos pelos professores principiantes do que pelos seus pares profissionalizados com mais de 7 anos de serviço. E, correlativamente, o adjectivo satisfeito foi significativamente mais escolhido pelos professores principiantes. O estado de espírito mais consensual revelou ser o convencido da utilidade do trabalho, que predominou em todas as situações. Por sua vez, os professores até 30 anos revelaram-se muito menos à-vontade do que os mais experientes. E foram os professores com mais de 40 anos,

profissionalizados 'em serviço', que mais referem encontrar-se paralisados pelo sistema

Analisando as respostas do ponto de vista do grupo disciplinar, constata-se a existência de duas diferenças estatisticamente significativas. O estado de espírito desiludido foi referenciado sobretudo pelos professores de Português (8B) e muito menos pelos de Economia/Contabilidade, o que poderá indiciar, por parte destes últimos, um grau menor de expectativas e de investimento relativamente à profissão (lembremo-nos que a entrada na profissão por vocação foi muito menos referida por este grupo de professores, que, por sua vez, apontaram a possibilidade de coadunar esta ocupação com outras como uma das razões da opção pela função docente). Por outro lado, foram os professores de Português (8A) a declarar-se mais convencidos da utilidade do seu trabalho, situando-se os professores de Matemática na situação inversa.

Conforme foi referido, a última resposta a esta questão foi deixada em aberto. Dado o seu interesse, pelos problemas que levantam, resolvemos transcrever todas as respostas recebidas, identificando o respectivo grupo disciplinar e o número de anos de serviço:

. Professores de Economia/Contabilidade: "Mais experiente e sensibilizado para os problemas do ensino" - 6º grupo, 1º ano de serviço; "experiência quase motivante, não totalmente, devido à insegurança na carreira e à baixa remuneração" - 7º grupo, 1º ano de serviço; "desmotivada pelo Sistema Educativo, por que gosto muito de ensinar" - 7º grupo, 1º ano de serviço; "pessimista quanto ao prosseguimento na carreira, tendo em consideração as remunerações" - 6º grupo, 1º ano de serviço.

. Professores de Português/Latim: "Convencido da utilidade do trabalho, mas desiludido quanto à falta de consideração e de estímulo por parte das entidades responsáveis" - grupo 8A, 7/9 anos de serviço; "chocado pelas diferenciações fomentadas e concretizadas pelas instâncias superiores, que

minimizam a docência e hipervalorizam outras carreiras para que se exigem iguais habilitações académicas" - grupo 8A, 1.º ano de serviço; "desiludido pela reputação dos professores ao nível da opinião pública e das remunerações" - grupo 8A, 1/3 anos de serviço.

. Professores de Português/Francês: "Desiludido com a atitude dos colegas relativamente à profissão e pelo facto de não ver recompensa pelo trabalho realizado" - grupo 8B, 1.º ano de serviço; "momentos de desilusão em virtude da má imagem dos professores face ao público e da falta de reconhecimento público e do M.E. quanto às grandes exigências da profissão" - grupo 8B, 7/9 anos de serviço; "a vocação surgiu depois da escolha, mas a desilusão é enorme, sinto que fico aquém das minhas possibilidades" - grupo 8B, mais de 10 anos de serviço; "explorada, exige-se muito dos professores sem, no entanto, lhes proporcionar as condições materiais necessárias a uma carreira dignificante" - grupo 8B, 1.º ano de serviço; "desiludida pela remuneração auferida" - grupo 8B, mais de 10 anos de serviço.

. Professores de Matemática: "Revoltada por não poder subir de escalão visto ser bacharel, dado o trabalho desenvolvido ser o mesmo dos licenciados" - 1.º grupo, 7/9 anos de serviço; "a profissão é pouco motivadora, um professor ao fim de 10 anos a leccionar sempre as mesmas matérias deve sentir-se cansado e frustrado" - 1.º grupo, 1.º ano de serviço; "desiludido pelo desinteresse da maioria dos alunos" - 1.º grupo, 1.º ano de serviço; "desiludido pelo baixo salário" - 1.º grupo, mais de 10 anos de serviço; "não tem sido um trabalho compensador, embora seja estimulante, na medida em que os alunos são geralmente desinteressados" - 1.º grupo, 1.º ano de serviço; "desiludida face à instituição escola, mas continuando motivada para o ensino da Matemática" - 1.º grupo, 1.º ano de serviço; "desiludida com a dita Reforma do Ensino e com a forma como os professores continuam a ser maltratados" - 1.º grupo, mais de 10 anos de serviço; "falta de investimento na profissão, em virtude da falta de reconhecimento e de prestígio da função docente" - 1.º grupo, 1/3 anos de serviço.

Para, à semelhança dos capítulos anteriores, procurarmos apresentar uma súmula das conclusões desta análise, poderemos referir que:

.os professores com mais idade e mais anos de serviço manifestam-se declaradamente mais desiludidos e mais desmotivados do que os principiantes. Nestes, o 'choque do real' não parece desmotivá-los, sendo os que se adjectivam como mais satisfeitos, embora denotando uma atitude de menos à-vontade relativamente à profissão;

. parece serem os professores que mais investiram na profissão e que não têm outros centros de investimento que se mostram mais desiludidos: os professores de Português por contraposição com os de Economia/Contabilidade e os do sexo masculino mais do que as professoras;

. foram os professores de mais de 10 anos de serviço e mais de 40 anos de idade que referiram sobretudo a sensação de paralisia pelo sistema;

. foram sobretudo os professores mais desiludidos que sentiram necessidade de especificar na última resposta as razões da sua desilusão. De entre estas, avultam, para os professores de Economia/Contabilidade e de Matemática, sobretudo às deficientes remunerações e, para os últimos, a repetição/monotonia da actividade. Para os professores de Português, os principais motivos de insatisfação residem na falta de reconhecimento por parte da opinião pública e do Ministério da Educação do esforço dispendido e do investimento exigido. No entanto, em termos globais, os estados de espírito motivado e satisfeito classificaram-se respectivamente em 2º e 3º lugar, depois do convencido da utilidade do trabalho, o que vai contra a ideia da existência de um fenómeno global de mal-estar docente. No nosso estudo, esse fenómeno encontra-se localizado em certas categorias de professores - sobretudo os com mais de 30 anos e do sexo masculino. O grupo disciplinar onde a

sensação de mal-estar pareceu mais visível foi o dos professores de Português.

Estas conclusões poderão ser mais aprofundadas se fizermos recurso aos relatos autobiográficos recolhidos.

Assim, e no que diz respeito aos professores de Economia, pudémos detectar três tipos de 'estados de espírito', que vão desde a convicção da utilidade do trabalho à acomodação, à insatisfação e ao desinvestimento:

1) Insatisfação/Convicção da utilidade do trabalho: "É certo que me tem acompanhado ao longo dos anos de docência uma grande insatisfação, principalmente até realizar a profissionalização e, porque não dizê-lo, tendo como principal motivo a injustiça do vencimento (...) Mas esta insatisfação nunca foi sinónimo de desânimo nem de vontade de desistir (...) Mas o meu estado de espírito actual não é dos melhores, sobretudo (por causa da) actual Reforma do Sistema Educativo" - professor PEM1, 40 anos;

2) Desmotivação/Conformismo/Acomodação: "Estado de pouca motivação, por não me sentir recompensado pelo esforço e dedicação desenvolvidos ao longo da carreira (...) Há uma tendência (...) para uma atitude conformista e comodista, em que pouco resta para além das relações humanas com os alunos, único aspecto gratificante da minha profissão" - professor PEM2, 34 anos;

3) Acomodação/Desinvestimento: "Já não sinto a anterior paixão, alegria e empenhamento, mas também não me considero completamente desanimada e com vontade de desistir. Certamente estarei acomodada (...) Não encontro grandes dificuldades, mas também não tenho grandes desafios (...) Não me questiono muito hoje sobre a qualidade do ensino, sobre a profissão, etc. Não tenho grandes ilusões quanto a isso, mas também não curto grandes desilusões (...) São preocupações pontuais, que não chegam a tirar-me o sono. E

também não me sinto com grandes forças para me aborrecer demasiadamente. Resumindo, não estou apática (...) mas também não sinto vontade de me empenhar completamente" - professora PEF3, 39 anos.

Nas professoras de Português foi possível identificar o desânimo e a desilusão como pano de fundo das suas palavras:

1) Desânimo: "Seguiu-se um período de grande desânimo, ao verificar que tudo o que aprendera, ou melhor, sobre que reflectira durante o estágio (...) seriam questões a colocar de lado, uma vez que o sistema vigente, tanto pelas condições materiais oferecidas como pelas mentalidades, nada mais me deixava do que exercer a minha actividade em moldes tradicionais" - professora PPF4, 46 anos;

2) Cansaço/Desilusão/Desmotivação: "Sinto na generalidade dos colegas um cansaço, uma desmotivação e uma desilusão das quais eu partilho. Continuo a gostar de leccionar (...) mas sinto que muito pouca gente reconhece o nosso trabalho. Isso magoa! Como nos podem imputar as responsabilidades de um ensino inovador, a que o professor tem de entregar-se totalmente, se todos os anos nos são atribuídas várias turmas com cerca de trinta alunos, além de outros tipos de trabalho como os apoios, as compensações educativas ou as direcções de turma? É óbvio que quem 'pensa' as reformas já não dá aulas há muitos anos (se é que alguma vez o fez!)" - professora PPF5, 29 anos.

Novamente aqui, foram os professores de Matemática que se demonstraram menos descontentes com a sua situação, podendo detectar-se em dois relatos uma sensação geral de bem-estar na profissão.

1) Bem-estar: "Actualmente (...) sinto-me bem na profissão(...) Embora ser professor seja uma profissão de

'alto risco' acho que tem bastantes vantagens. Podemos gerir o nosso tempo como queremos; ensinar é sempre um acto criativo; podemos experimentar de ano para ano novos métodos e conviver com jovens, o que é sempre compensador"

- professora PMF6, 44 anos;

2) Bem-estar (crítico): "Nunca tive momentos em que pensasse desistir da carreira, porque gosto muito do contacto com os jovens. Existem, contudo, alguns pontos negativos (...) a contradição entre os objectivos da Reforma Curricular e a realidade existente nas escolas (...); a falta de respeito generalizado na opinião pública em relação aos professores" - professora PMF7, 30 anos.

2. AS ETAPAS DA CARREIRA DOS PROFESSORES

Da apresentação destes resultados é possível constatar, antes de tudo, a existência de uma multiplicidade de factores que provocam maneiras diferentes de estar na profissão docente no ensino secundário, dos quais a idade e os anos de serviço parecem ser dois dos mais importantes, embora de modo nenhum únicos, devendo ser relacionados sobretudo com o sexo e a formação académica de base/grupo disciplinar de pertença. Daí que uma abordagem tendo em conta apenas as etapas da vida profissional dos professores não possa permitir, por si só, a compreensão da construção da sua identidade profissional. Parece, isso sim, que os professores principiantes, apresentando características bastante semelhantes e diferenciadas apenas segundo o sexo e a formação académica de base - o que se encontra relacionado com todo o processo de socialização anterior e respectiva construção de identidades pessoais e sociais não profissionais -, vão construindo a sua identidade profissional no grupo disciplinar em que se inserem, adquirindo mais fortemente, ao longo da sua socialização profissional, as respectivas características distintivas.

O estudo quantitativo permitiu, mesmo assim, constatar a existência de várias fases ou estádios na carreira dos professores do ensino secundário, reiterando as conclusões já extraídas na literatura sobre a mesma temática: uma primeira fase, de sobrevivência e 'choque do real', com preocupações principalmente com a respectiva actuação na sala de aula e com dificuldades de relação com a comunidade escolar; uma segunda fase de maior mestria pedagógica e, conseqüentemente, maior disponibilidade para participar em actividades extra-escolares e extra-curriculares; e, finalmente, uma fase de desgaste e desilusão, tanto mais intensa quanto mais reduzidos forem os outros centros de interesse exteriores à escola.

Por sua vez, a análise temática dos relatos autobiográficos (Anexo VI) permitiu-nos verificar que os professores tendem

a balizar as etapas da sua carreira consoante os sucessivos estádios administrativos: antes/durante/pós estágio/profissionalização (ou, no caso das professoras de Matemática, antes/depois da efectivação na escola pretendida).

Assim, a 1.ª fase, de início/entrada na carreira, caracteriza-se simultaneamente pela instabilidade, pelo entusiasmo e empenhamento e pelo nervosismo e insegurança no que concerne às relações com os alunos, nomeadamente no que diz respeito às questões disciplinares. O problema da inserção na escola foi especialmente focado pelas professoras de Português.

A fase seguinte - estabilização - parece caracterizar-se por um certo desânimo e desilusão posteriores ao investimento inicial e por uma acomodação e sensação de rotina que alguns professores procuram ultrapassar desenvolvendo estratégias próprias: experiências com os alunos na sala de aula; mudança de horário e de turno; investimento num hobby extra-escolar.

Alguns professores referiram-se especificamente ao momento de profissionalização como um período de aprendizagem, empenho, novos desafios, descoberta - e, num caso, no final do processo, como um factor cumulativo do desencadear de uma crise psicológica de elevada intensidade. No entanto, nem todos os professores abordaram o momento da profissionalização como um período especialmente marcante na sua vida profissional, tendo alguns deles - os do sexo masculino - focado apenas o seu aspecto 'estabilizador' no sentido administrativo.

Finalmente, será, importante constatar que a fase de distanciamento afectivo e de desinvestimento, referida por HUBERMAN (1989) em relação a professores com mais de 25 anos de serviço, foi por nós identificada - não só a partir dos relatos autobiográficos mas também através dos resultados do inquérito - em professores portugueses muito mais jovens, com 7-10 anos de serviço.

3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ATRAVÉS DE UMA MONTAGEM COMPÓSITA DE SISTEMAS DE JUSTIFICAÇÃO

A análise temática dos relatos autobiográficos recolhidos permitiu-nos confirmar as conclusões de DEROUET (1988), segundo as quais os professores têm acesso a vários níveis e sistemas de justificação para descreverem e legitimarem o seu percurso profissional, sendo a natureza da situação descrita determinante na escolha da lógica subjacente. Daí o poder falar-se de montagem compósita na construção da identidade profissional de cada professor, constituída por elementos gerados em lógicas muitas vezes contraditórias, que vão predominando consoante as situações e os contextos analisados.

É assim que, no que diz respeito ao relato da sua evolução na carreira e das diferentes etapas nela identificadas, pudémos constatar a emergência do professor-funcionário e a predominância da lógica cívica nas referências à importância da disciplina ensinada e ao estatuto da carreira docente, temperada, em certos casos, com as lógicas doméstica - nas referências às relações com os alunos e ao clima das escolas - e industrial - nas referências, por exemplo, ao progressivo domínio das estratégias de ensino/aprendizagem e das técnicas de planificação.

Na abordagem das principais satisfações vividas na profissão foi o professor/pai (ou mãe)/amigo que emergiu e a lógica doméstica que imperou - na referência às relações humanas com os alunos -, embora tivesse havido igualmente referências à lógica cívica (amor pela disciplina ensinada e desejo de transmiti-la).

Quando procederam a uma apreciação do respectivo processo de profissionalização foi o professor-técnico que emergiu e a lógica industrial que predominou (aprendizagem de estratégias de ensino, de técnicas de planificação, de métodos de avaliação).

A análise temática dos relatos autobiográficos permitiu igualmente constatar "a intersecção de vários sistemas de justificação, com princípios, referências e instrumentos bastante diferentes" (DEROUET, 1988:69). O espaço de justificação nacional (que, simultaneamente, faz recurso a uma lógica cívica) foi abordado em todos os relatos, quando os professores se referiram ao percurso profissional e à relação entre os seu estatuto de funcionário e a evolução na carreira docente. Também todos os relatos abordaram o espaço de justificação da turma (com recurso a dois tipos de lógica: a doméstica, sobretudo, mas também a industrial), fonte principal de dificuldades (nos primeiros tempos) e de satisfações ao longo da carreira. Trata-se, como refere DEROUET (1988), de um espaço que nunca foi devidamente codificado, gerido quotidianamente a partir de intuições e de negociações, onde "a rotina e a urgência" (PERRENOUX, 1987) se interceptam.

O espaço de justificação grupo disciplinar apenas foi abordado por dois professores que sentiram problemas específicos de relação a esse nível. Para esses professores, as reuniões de grupo são sobretudo fonte de conflitos e palco de jogos de interesses antagónicos e contraditórios com o objectivo a que se deveriam destinar: fomentar o espírito de colaboração e de entre-ajuda entre os professores participantes.

O espaço de justificação escola foi abordado a dois níveis distintos. Certos professores (a maior parte) referiram-se às escolas por onde foram passando apenas no que diz respeito ao 'clima' existente - agradável ou não - , sem mencionarem qualquer tipo de empenhamento em actividades extra-curriculares. Trata-se, podemos dizer, de uma abordagem doméstica deste espaço de justificação. Houve, no entanto, dois professores que abordaram especificamente o(s) período(s) de investimento em actividades extracurriculares : participação na direcção /gestão, colaboração em Projectos Educativos de Escola, fomento de projectos de investigação com os alunos.

4. DAS QUESTÕES INICIAIS ÀS CONCLUSÕES

A investigação por nós desenvolvida permitiu-nos chegar a algumas respostas às perguntas formuladas no início do trabalho e apresentadas na página 6. A questão-chave será: "Como vão os professores construindo a sua identidade profissional?". Tratando-se de uma problemática de uma enorme complexidade, que poderia ser abordada dos mais variados aspectos, interessou-nos, fundamentalmente, estudar os aspectos sociológicos da construção da identidade profissional, ou seja, procurar compreender o processo de socialização profissional, as relações que os docentes estabelecem com a sua profissão, os seus pares, os seus alunos, as famílias dos alunos, o próprio sistema educativo e a sociedade 'pedagógica' em que se inserem e que os julga. Daí termos desdobrado o problema nas seguintes 4 questões: "Porque ingressam na carreira os professores de Economia, Matemática e Português do ensino secundário?"; "Como evoluíram? (etapas)"; "Como se sentem actualmente?"; "Quais as suas perspectivas de futuro relativamente à profissão?"

A multiplicidade de variáveis utilizadas neste estudo e a diversidade das metodologias aplicadas possibilitou-nos ir reforçando as conclusões de capítulo para capítulo, de modo a esboçarmos certas conclusões básicas, que passamos a apresentar.

4.1. O INGRESSO NA PROFISSÃO E CONDIÇÕES DE INÍCIO DE CARREIRA

As razões da entrada na profissão variam sobretudo consoante o sexo e o grupo profissional/formação académica de base, acentuando-se as diferenças de identidade com o passar dos anos no seio do grupo disciplinar de pertença.

A vocação como causa do ingresso na profissão é um factor preponderante sobretudo nas mulheres e nos professores de Português, não alcançando a metade das respostas nos professores do sexo masculino e do grupo de Economia/Contabilidade. Além disso, os professores principiantes, sobretudo das áreas de Economia e de Matemática, referem significativamente menos essa razão do que os seus pares mais velhos. Depois da vocação, a autonomia e o tempo livre são as razões mais apontadas, sobretudo pelos homens e pelos professores de Economia/Contabilidade. Estas conclusões vão ao encontro dos resultados da investigação, que sugerem que as motivações de ingresso nos homens são mais de ordem material do que as das mulheres; que existe uma alteração das atitudes dos novos professores face à profissão; e que os professores das áreas de Ciências são os que menos escolhem o ensino como primeira opção (c.f., por exemplo, POSTIC, 1990; HUBERMAN, 1989).

A literatura refere-se amplamente à importância dos primeiros anos de serviço e das condições de início da carreira como factores de socialização profissional, determinantes na construção da identidade profissional. A partir dos relatos autobiográficos recolhidos poder-se-á concluir que parte dos professores tiveram condições de início de carreira bastante tumultuosas. Assim, parte deles ingressaram no ensino antes de realizarem a profissionalização ou o estágio (os professores de Economia, de Português e um professor de Matemática), sobretudo como forma de receberem uma remuneração que os

independentizasse da família até acabarem o curso - exceptuando-se, neste caso, as professoras de Matemática que apenas ingressaram no ensino após terem concluído a licenciatura no ramo de formação educacional. Alguns professores (de Economia) foram, no início, colocados fora do grupo disciplinar a que actualmente pertencem. Os professores de Economia e os de Português que não fizeram a licenciatura em Ensino parecem ter um início de carreira especialmente atribulado e motivador de insatisfação e de stress, em virtude de terem passado por muitas escolas antes de conseguirem entrar na profissionalização 'em serviço'. No entanto, e segundo os dados extraídos do estudo quantitativo, o 'choque do real' referido pela literatura relativamente aos professores principiantes não parece repercutir-se na sua atitude face ao ensino. As dificuldades sentidas, sobretudo na gestão do quotidiano na sala de aula e na relação com os outros professores, não parece desmotivá-los, dado terem escolhido significativamente mais o adjectivo 'satisfeito' e menos os adjectivos 'desmotivado' e 'desiludido' para caracterizarem o actual estado de espírito relativamente ao desempenho da função docente do que os seus pares de mais de 7 anos de serviço.

4.2. PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES, SATISFAÇÕES E INSATISFAÇÕES

As principais razões de insatisfação dos professores parecem ser a indisciplina dos alunos, a instabilidade na colocação, sobretudo até realizarem a profissionalização e o número excessivo de disciplinas, níveis e turmas a leccionar no mesmo ano. Certos professores ressentem-se ainda do mau clima no grupo disciplinar a que pertencem ou na escola em que se encontram colocados; outros referem a rotina, a falta de estímulos e de recompensas e a acomodação que os vai assolando. Grande parte ressentem-se ainda dos reduzidos vencimentos e da opinião pública desfavorável relativamente ao seu trabalho, que considerem empenhado e não reconhecido. Verifica-se também, por parte de alguns professores, uma desilusão/preocupação relativamente à Reforma Educativa em curso - nomeadamente no que se refere à implementação de certas pedagogias e às exigências crescentes relativas ao trabalho docente, sem a existência de contrapartidas.

Por sua vez, as principais motivações e satisfações dos professores decorrem, de acordo com os testemunhos autobiográficos recolhidos, do gosto pela matéria leccionada e das relações humanas com os alunos - o que vai de encontro aos resultados da literatura, nomeadamente do estudo de HUBERMAN (1989).

Os factores que mais ressaltaram da nossa investigação como principais fontes de mal-estar e de stress foram factores estruturais (baixos vencimentos, opinião pública desfavorável) e de evolução na carreira (rotina, fracos desafios profissionais), ao passo que os que mais contribuem para a satisfação profissional são os amplamente referidos pela literatura especializada, nomeadamente as relações com os alunos/contacto com os jovens e o amor pela matéria ensinada/gosto de a transmitir e de motivar o seu estudo.

A necessidade de outros centros de investimento para ultrapassar o sentimento de rotina inerente ao decorrer da carreira, realçado pela literatura sobre o tema (c.f., por exemplo, SIKES, 1985 e HUBERMAN, 1989) parece ser aqui confirmada: são os professores profissionalizados e de Português que, mais tendo investido na carreira e usufruindo de menos possibilidades de diversificação de actividades, se demonstram mais desiludidos com a profissão. Por sua vez, os relatos autobiográficos recolhidos apresentam-nos alguns exemplos de estratégias conscientes de tentativa de superação do sentimento de rotina e de acomodação: mudança de turno e de nível ensinado, realização de 'experiências' dentro da sala de aula, interesse por uma ocupação extra-escola.

O desenrolar do tempo na profissão parece provocar um desgaste que se manifesta por uma sensação de paralisia face ao sistema. Esta sensação, aliada à da imagem pública desfavorável ou negativa, que os professores poderão ser levados a interiorizar, constituem alguns dos germes do mal-estar docente: este sentimento de mal-estar e de impotência poderá levar à construção de uma representação depreciativa de si próprios e da actividade que desempenham: aquilo que se poderá denominar como identidades profissionais negativas (CAMILLERI, 1990). Na nossa investigação, esse mal-estar parece acentuar-se nos professores de Português, do sexo masculino, com mais de 40 anos de idade e, principalmente, nos professores com 4-9 anos de serviço, que parecem passar por um período de crise identitária profissional, tendo sido os que evidenciaram uma maior vontade de mudar de profissão. O nosso estudo também permitiu constatar que, no caso português, a etapa de desinvestimento relativamente à profissão se verifica mais cedo do que noutros países, logo após os primeiros sete/dez anos de serviço.

4.3. A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À PROFISSIONALIZAÇÃO

A nossa investigação parece também permitir ressaltar a importância do processo de profissionalização, mais como factor de estabilização na carreira e do que de enriquecimento pessoal e profissional. No que se refere à formação profissional, as áreas a que os professores atribuem maior importância são a formação científica específica, as metodologias/didácticas específicas e a Tecnologia Educativa. No entanto, é a prática lectiva que conferem preponderância no que se refere ao seu sucesso e à-vontade na sala de aula, parecendo manifestar, ao que parece, a opinião já explicitada por HUBERMAN (1989) de que a prática lhes permite superar as possíveis deficiências na formação inicial.

A antiguidade na profissão, juntamente com a profissionalização, parecem ser os factores de maior diferenciação no que respeita à capacidade de integração dos professores na comunidade escolar, revelando os professores principiantes problemas especiais a este nível, nomeadamente no que se refere ao sentido de pertença ao grupo, aos contactos com os pais dos alunos e à realização de actividades de âmbito extra-escolar e extra-curricular. No entanto, e em termos gerais, os professores parecem reagir favoravelmente à atitude dos Conselhos Directivos e dos colegas, embora se mostrem mais reticentes relativamente ao apoio do delegado de grupo e dos coordenadores dos directores de turma. Os problemas disciplinares parecem ser o principal factor de preocupação dos professores, manifestado tanto na avaliação do grau de sucesso de gestão do quotidiano na sala de aula como nas conversas na sala de professores.

4.4. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

No que se refere ao quotidiano na sala de aula, as principais dificuldades sentidas pelos professores, independentemente do grupo disciplinar, da antiguidade, do sexo ou da região, têm a ver com a sua relação com os alunos, dificultada pelo excesso de alunos nas turmas, pelo baixo nível de aprendizagem dos mesmos, que os professores mais experientes relacionam sobretudo com a respectiva origem sócio-económica, e pelos problemas disciplinares.

A auto-avaliação do grau de preparação e de sucesso na gestão do quotidiano na sala de aula parece ser um dos factores mais diferenciadores das atitudes entre os professores - e, conseqüentemente, mais determinantes na construção de identidades profissionais diversificadas -, sendo as variáveis que mais contribuem para esta diferenciação a antiguidade na profissão, a profissionalização e o sexo. Os problemas mais frequentemente referidos pelo conjunto dos professores relacionam-se com a dificuldade em desenvolver hábitos de trabalho e de investigação nos alunos e, novamente aqui, a resolução das questões disciplinares. Parece poder concluir-se que, com o decorrer do tempo na profissão, a auto-confiança face ao desempenho na sala de aula aumenta e que as professoras se manifestam mais inseguras do que os professores relativamente à sua prática quotidiana.

4.5. A SOCIALIZAÇÃO NO GRUPO DISCIPLINAR DE PERTENÇA

Os professores principiantes parecem apresentar uma homogeneidade de atitudes e opiniões e uma especificidade de problemas que permitem que os englobemos numa categoria específica. A sua identidade profissional vai-se construindo no grupo disciplinar em que se inserem, adquirindo mais fortemente, com o decorrer dos anos de serviço, as respectivas características distintivas. A aprendizagem das normas relacionais vai sendo reforçada pelo investimento afectivo e pela acção colectiva (SAINSAULIEU, 1988).

Se quisermos caracterizar, em termos gerais, os professores dos grupos disciplinares estudados, parece-nos poder sugerir que, com o decorrer do tempo na profissão, se vão avolumando as diferenças entre os mesmos. Os professores de Matemática parecem ser aqueles que se sentem mais à-vontade na sala de aula e melhor preparados para o ensino, embora não estejam muito seguros da utilidade do seu trabalho. No extremo oposto, os professores de Economia/Contabilidade, embora parecendo sentir-se pior preparados do que os seus pares, manifestam, no entanto, uma atitude mais optimista relativamente à profissão. Os professores de Português parecem ser aqueles que, investindo inicialmente mais no ensino, e tendo ingressado na profissão declaradamente por vocação, se desiludem mais com o decorrer do tempo.

4.6. PONTOS CRÍTICOS NA CARREIRA E ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS

A nossa investigação também pretendia identificar momentos críticos na carreira dos professores e as estratégias identitárias por eles utilizadas para os ultrapassar. Como referimos na I Parte, e de acordo com LIPIANSKY, TABOADA-LEONETTI e VASQUEZ (1990), tais estratégias dependem das determinantes socio-históricas, culturais e psicológicas da situação e ainda da história pessoal de cada indivíduo. É assim que, taticamente, os indivíduos vão agindo em função da representação que fazem do que se encontra em jogo em cada situação e também em função do sistema em que se encontram inseridos, sendo particularmente sensíveis às repercussões dessa sua acção sobre a sua auto-imagem.

Fazendo recurso aos testemunhos dos professores que colaboraram no nosso trabalho com os seus relatos autobiográficos, poderemos apontar:

. como principais momentos de decisão: o tornar-se professor (antes mesmo de ingressar na carreira, optando pelo ramo de formação educacional da faculdade; como primeiro emprego; ou como alternativa profissional a um emprego já existente); o concorrer à profissionalização como estratégia de estabilização na carreira; o optar pelo grupo disciplinar actual;

. como principais momentos fortes: os primeiros anos de serviço, vividos com empenhamento e paixão; o ano da profissionalização; as relações humanas - com colegas, alunos, funcionários - em escolas com um clima especialmente agradável; o começar a ensinar os cursos complementares;

. como principais momentos de crise: os anos de instabilidade pré-profissionalização ou pré-efectivação na escola pretendida; o período da profissionalização; a

colocação em escolas com um clima especialmente desagradável; os anos lectivos com horários muito sobrecarregados; o ter de leccionar disciplinas novas e para que não se consideram especialmente bem preparados; os anos lectivos em que têm turmas especialmente indisciplinadas e desinteressadas; os anos em que os problemas particulares (crise no casamento, crise com os filhos, morte de parentes ou amigos, problemas profissionais do conjuge) se inter-relacionaram com os problemas profissionais, agravando-os.

. como estratégias conscientes de tentativa de superação dos momentos críticos e de desenvolvimento profissional: a mudança de turno e de nível ensinado; a realização de experiências pedagógicas dentro e fora da sala de aula; a participação em Projectos Educativos da escola; a participação em cursos e acções de formação; a inscrição em associações de professores; o investimento numa actividade extra-escolar.

4.7. INTERACÇÃO VIDA PROFISSIONAL/VIDA PARTICULAR

Poucos foram os professores que se referiram, nos seus relatos autobiográficos, à interacção entre a vida profissional e a vida particular - e os que o fizeram pertenciam todos ao sexo feminino, parecendo, pois, que as professoras têm uma maior dificuldade em separar em compartimentos estanques a vida pessoal da profissional, apresentando uma visão mais globalizante da realidade vivida. Podemos, no entanto, apontar que, quando essa inter-relação foi abordada, a vida particular foi invocada :

. como factor de entrada na profissão: "Forma de independentização relativamente à família"- professora PPF4, 36 anos; "Optei pelo ensino particular (...) para não ter de percorrer diariamente um grande trajecto, dado ter acabado de casar e não ter automóvel" - professora PPF5, 29 anos;

. como forma de compensação pelo que não corre bem na vida familiar: "E quanto mais as coisas em casa pioravam mais eu me agarrava à escola e aos alunos" - professora PEF3, 39 anos;

. como factor cumulativo provocador de uma crise pessoal: "Tudo o que iniciara com grande entusiasmo (iniciar verdadeiramente uma carreira e ter um segundo filho) culminou num processo de recurso ao meu orientador e na grande indisponibilidade para aquilo que julgava ser o meu objectivo mais fundamental: ter uma família e viver com ela" - professora PPF4, 36 anos; "É nestas alturas que eu penso que entre a vida de professor e a de caixeiro viajante a diferença não é muito notória(...) é desesperante! Pela primeira vez, ao cabo de 5 anos de ensino, me apetece ficar bastantes vezes em casa" - professora PPF5, 29 anos; "Esse ano foi para mim o mais difícil na carreira. Para além de problemas familiares comecei a leccionar o 12.º ano (...) e tive também uma turma

(...) que foi a mais incorrecta e desinteressada com quem trabalhei. Surgiram momentos de desânimo e de vontade de abandonar a carreira” - professora PMF6, 44 anos;

. como factor acrescido de entusiasmo: ”Este ano parecia-me ser o ano da energia. Nada me cansava. Entusiasmada com o trabalho lectivo e com a minha vida particular, tudo corria sobre rodas” - professora PPF5, 29 anos;

. como factor de ultrapassagem do stress profissional: ”No ano seguinte, resolvi leccionar à noite, visto estar saturada da indisciplina das turmas diurnas. Ao mesmo tempo, iniciei uma actividade de que gosto imenso - pintura em porcelana. É um hobby muito relaxante e que me ajuda a diminuir a tensão psicológica” - professora PMF6, 44 anos.

SÍNTESE FINAL

A investigação realizada parece poder confirmar a sua hipótese de partida, ou seja, que, embora se possa falar de elementos identitários comuns a todo o grupo profissional dos professores do ensino secundário, existem, no entanto, subconjuntos de identidades profissionais específicas.

Assim, pudémos constatar que os professores manifestam um conjunto estruturado de atitudes face à profissão - insatisfação face às condições de trabalho, auto-avaliação de sucesso profissional, atribuição de importância fundamental à formação científica e pedagógico/didáctica, insatisfação face à opinião pública e avaliação pessimista da evolução do respectivo prestígio profissional, convicção da importância do trabalho realizado, relações distantes com a comunidade extra-escolar, nomeadamente os encarregados de educação - que, revelando uma certa homogeneidade, permitirá falar de elementos constituintes da identidade do grupo profissional. Essa identidade colectiva significa que os professores têm em comum a mesma lógica de actuação nas posições sociais que ocupam, a qual se traduz em processos comuns de acesso à identidade profissional (SAINSAULIEU, 1988). A relação pedagógica, com as suas rotinas adquiridas e desenvolvidas no quotidiano na sala de aula, parece constituir o enquadramento propiciador do sentimento de segurança ontológica que, para GIDDENS (1991), é um dos elementos integrantes da construção da identidade pessoal.

No entanto, para além desta homogeneidade, podem detectar-se diferenças que permitiram simultaneamente a caracterização da profissão docente como uma profissão dividida - pelos grupos disciplinares, pela idade, pelas diferenças de formação, pelo sexo. A identidade profissional parece ir sendo construída por recurso a uma diversidade de lógicas e de sistemas de justificação, muitas vezes contraditórios e que são utilizados consoante o contexto e a situação vivida, em que o apelo à lógica cívica e nacional se intercepta com a menção da lógica

doméstica, ao nível da turma e da lógica industrial, fortemente constituinte, segundo DEROUET (1988), da identidade profissional, porque fornece uma imagem técnica/especialista à função docente, dando-lhe acesso a uma imagem social mais dignificada. A Reforma Educativa em curso parece ser um factor adicional de conflito, na medida em que abre o espaço a novas exigências e a novas lógicas de justificação, contribuindo para pôr em causa a auto-imagem dos professores.

ANEXOS

ANEXO I - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Começando por observar a distribuição dos professores constituintes da amostra consoante a antiguidade na profissão e as regiões geográficas, obteremos os seguintes dados, constantes do Quadro II - 3.

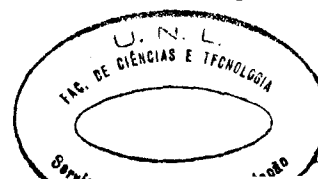
QUADRO II - 3

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES POR ANOS DE SERVIÇO E POR REGIÃO

REGIÃO	NORTE	CENTRO	LX/V. TEJO	ALENT	ALGARVE	TOTAL
ANOS DE SERVIÇO						
10 ano	47	36	42	1	2	128
1/3 anos	12	4	5	-	-	21
4/6 anos	1	3	3	1	4	12
7/9 anos	4	11	24	1	3	43
+10 anos	7	9	22	5	-	43
TOTAL	71	63	96	8	9	247
%	28.7	25.5	38.9	3.2	3.6	100

Foram, portanto, abrangidos 128 professores no 10 ano de serviço e 119 com dois anos após a profissionalização. De notar a diferença de situação em termos de antiguidade no que diz respeito a este segundo grupo de professores, o que deriva, como já foi referido, do facto de grande parte destes professores - aqueles que se profissionalizaram segundo o modelo da 'formação em serviço' só o fazerem após vários anos de prática lectiva.

O Quadro II - 4 reflecte a distribuição dos professores inquiridos consoante a antiguidade e o tipo de estabelecimentos de ensino onde exercem.



QUADRO II - 4

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES POR NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO E TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

TIPO DE ESTAB.	ESCOLAS C+S E C+U	ESCOLAS SECUNDARIAS	TOTAL
ANOS DE SERVIÇO			
1º Ano	30	98	128
1/3 anos	4	17	21
4/6 anos	4	8	12
7/9 anos	7	36	43
+ 10 anos	5	38	43
TOTAL	50	197	247
%	20.2	79.8	100

EXPLICAÇÃO: Em Portugal, e no ano em causa (1990), existiam dois tipos principais de estabelecimentos de ensino secundário: as escolas C+S, que englobavam o 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário; e as escolas secundárias, englobando apenas o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Existiam ainda as escolas C+U (2º e 3º ciclos do Ensino Básico) que, neste estudo, foram incluídas nas C+S.

A situação encontrada é ligeiramente diferente dos valores existentes a nível nacional: para o ano lectivo de 1989, e no que diz respeito ao ensino secundário, a percentagem de professores nas escolas secundárias era de 88.6% (FONTE: ME, DGEBeS, Dossier Estatístico Relativo ao Pessoal Docente dos Ensinos Preparatório e Secundário.

O Quadro II - 5 apresenta a distribuição dos professores respondentes por grupo disciplinar e por tipo de escola.

QUADRO II - 5

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES POR GRUPO DISCIPLINAR E TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

TIPO DE ESCOLA GRUPO	C+S	SECUNDÁRIA	TOTAL
1	20	74	94
6	1	11	12
7	-	15	15
8A	15	46	61
8B	14	51	65
TOTAL	50	197	247

LEGENDA: 1º grupo - Matemática

6º grupo - Contabilidade/Administração

7º grupo - Economia

8º grupo A - Português/Latim/Grego

8º grupo B - Português/Francês

Não existem estatísticas publicadas sobre esta distribuição a nível nacional, o que leva à impossibilidade de aferir estes dados com os do universo dos docentes em causa.

A distribuição por grupo e por sexo dos professores respondentes, bem como a respectiva situação a nível nacional, é apresentada no Quadro II - 6, podendo-se constatar uma relativa equivalência entre os dados referentes ao total da amostra e ao universo dos professores dos grupos considerados. A legenda dos grupos disciplinares é igual à do Quadro II - 5.

QUADRO II - 6

DISTRIBUIÇÃO POR GRUPO E POR SEXO DOS PROFESSORES
RESPONDENTES E DO UNIVERSO NACIONAL

	AMOSTRA				UNIVERSO NACIONAL		
SEXO GRUPO	F	M	S/R	TOTAL	F	M	TOTAL
1	44	50	-	94	2699	2107	4860
6	8	4	-	12	562	388	950
7	5	10	-	15	566	616	1182
8A	48	13	-	61	1531	971	2502
8B	54	10	1	65	4264	678	4942
TOTAL	59	87	1	247	9622	4760	14382
%	64.4	35.2	.4	100	66.9	33.1	100

FONTE (universo nacional): ME, GEP, Análise Conjuntural
1987/88, Lisboa, Maio 1990

O quadro seguinte apresenta a distribuição dos professores respondentes por grupo disciplinar e classes de idade. As classes de idade utilizadas no questionário foram as mesmas dos questionários lançados pela Divisão de Estatística do GEP, a fim de permitir possíveis estudos comparativos.

QUADRO II - 7

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES POR GRUPO E
CLASSES DE IDADE

GRUPO	1	6	7	8A	8B	TOTAL	%
CLASSES DE IDADE							
-20 anos	-	-	-	-	1	1	.4
20/24 anos	22	4	1	10	22	59	23.9
25/29 anos	36	4	7	16	22	85	34.4
30/34 anos	20	2	2	14	9	47	19.0
35/39 anos	11	2	4	8	5	30	12.1
40/44 anos	5	-	1	5	3	14	5.7
45/49 anos	-	-	-	3	2	5	2.0
50/54 anos	-	-	-	3	-	3	1.2
55/59 anos	-	-	-	1	-	1	.4
s/resposta	-	-	-	1	1	2	.8
TOTAL	94	12	15	61	65	247	100.0

Não parece ser necessário apresentar, neste caso, a situação a nível nacional em 1990, na medida em que não existem dados estatísticos sobre a situação específica dos professores das categorias em estudo, nomeadamente sobre aqueles com dois anos de serviço pós-profissionalização. As estatísticas existentes reflectem a situação global e, consequentemente, apresentam uma maior percentagem de professores nos escalões etários superiores (FONTE. ME, GEP, Análise Conjuntural 1987/88).

Será, no entanto, de interesse para o estudo que pretendemos efectuar observar a relação existente entre a distribuição dos professores respondentes consoante a idade e a antiguidade na profissão.

QUADRO II - 8

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES POR CLASSES DE IDADE E ANOS DE SERVIÇO

ANTIGUIDADE	1-3anos	4-6anos	7-9anos	+10anos	TOTAL
IDADE					
- 20 anos	1	-	-	-	1
20-24 anos	55	4	-	-	59
25-29 anos	57	14	8	5	85
30-34 anos	7	2	4	23	47
35-39 anos	5	-	-	9	30
40-44 anos	-	-	-	4	13
45-49 anos	1	1	-	2	6
50-54 anos	-	-	-	-	3
+ 55 anos	-	-	-	-	1
s/resposta	2	-	-	-	2
TOTAL	128	21	12	43	247

Uma outra forma de se caracterizar os professores da amostra tem a ver com a sua situação profissional. Neste caso, foram somadas as situações 1 e 2 da questão 7 do questionário enviado, em virtude de, pela legislação actual (Decreto-Lei nº 17/88 de 21 de Janeiro), os professores 'além do quadro' terem sido integrados no quadro dos estabelecimentos em que se encontravam colocados. Na situação 'em formação pedagógica' incluem-se a profissionalização em exercício (10 e 20 anos) e o último ano (estágio) das Licenciaturas em Ensino e nos Ramos de Formação Educacional. Os professores do quadro de nomeação provisória são aqueles que têm uma qualificação que lhes permite o acesso à profissionalização em serviço, que o ME se comprometeu a oferecer no período máximo de 4 anos (Decreto-Lei acima citado). Na categoria 'contratados com habilitação própria' englobaram-se também os professores profissionalizados que ainda não estavam integrados no

quadro. A 'habilitação suficiente' corresponde a uma qualificação que dá acesso ao ensino mas que não permite a profissionalização. A 'habilitação não suficiente' corresponde aos professores que não são qualificados para a docência, mas que se encontram colocados num estabelecimento de ensino devido à falta de professores qualificados no grupo em questão.

QUADRO II - 9

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES POR GRUPO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL

GRUPO	1	6	7	8A	8B	TOTAL	%
SITUAÇÃO PROFISSIONAL.							
nom. defin.	43	2	5	33	18	101	40.9
em profis.	2	-	-	5	22	19	7.7
nom. prov.	2	-	-	1	5	8	3.2
hab.própria	2	6	8	8	10	34	13.8
hab.sufic.	34	1	1	11	20	67	27.1
s/hab.sufic	8	2	-	2	-	12	4.9
s/resposta	3	1	1	1	-	6	2.4
TOTAL	94	12	15	61	65	247	100.0

A fim de estabelecermos uma comparação com a situação que se registava a nível nacional, observemos o quadro que se segue.

QUADRO II - 10
DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRUPO E POR SITUAÇÃO
PROFISSIONAL - UNIVERSO NACIONAL

GRUPO	1	6	7	8A	8B	TOTAL	%
SITUAÇÃO PROFIS.							
nom. def.	2696	503	528	1196	2800	7724	45.6
em profis	411	38	43	315	660	1467	8.7
nom. prov	313	234	365	534	769	2215	13.0
hab. própr	424	251	492	443	714	2324	13.7
hab. sufic	1453	110	40	404	857	2864	16.9
s/hab. suf	192	28	5	58	73	356	2.1
TOTAL	5489	1164	1474	2550	5873	16950	100.0

FONTE: ME, DGEBeS, Dossier Estatístico Relativo ao Pessoal Docente dos Ensinos Preparatório e Secundário - Ano Lectivo 1988/89.

Um outro critério utilizado para caracterizar os professores da amostra foi a sua qualificação académica. Embora no questionário se tenha incluído a possibilidade 'Doutoramento/Mestrado', essa categoria não consta do quadro que se apresenta a seguir, em virtude de nenhum dos professores respondentes se ter incluído nela e não haver, a nível nacional, dados estatísticos disponíveis sobre essa questão. As categorias aqui consideradas foram apenas a licenciatura, o bacharelato/curso médio e outras. As outras categorias incluídas no questionário não serão apresentadas, na medida em que não é possível compará-las com as respectivas frequências a nível nacional, dada a inexistência de dados estatísticos disponíveis. Será, no entanto, de interesse referir que 19,8% dos professores declararam ter frequência do ensino superior e 3.2% o curso complementar do ensino secundário.

QUADRO II - 11

DISTRIBUIÇÃO POR GRUPO E QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA DOS
PROFESSORES RESPONDENTES E DO UNIVERSO NACIONAL

	AMOSTRA			UNIVERSO NACIONAL		
QUAL. ACAD. GRUPO	LIC.	BAC/ C.M.	OUTRO	LICENC	BACHAR /C.MED	OUTRO
1	35	29	30	2991	1353	1145
6	-	8	4	575	470	119
7	14	-	1	1374	83	17
8A	50	1	10	2356	216	378
8B	44	3	18	4633	363	877
TOTAL	143	41	63	11929	2485	2536
%	57.9	16.6	25.4	70.4	14.7	15.0

FONTE (para o universo nacional): a mesma do Quadro II - 9

No que diz respeito às funções exercidas na escola, foram consideradas três funções específicas: director de turma, delegado de grupo e membro do conselho directivo, tendo-se ainda contemplado o caso em que os professores não exerciam qualquer tipo de funções especiais. Neste caso, não é possível estabelecer-se a comparação com os valores nacionais, em virtude da inexistência de estatísticas disponíveis sobre o assunto.

QUADRO II - 12

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES NO 1.º ANO DE SERVIÇO POR GRUPO E FUNÇÕES EXERCIDAS NA ESCOLA

GRUPO	1	6	7	8A	8B	TOTAL	%
FUNÇÕES							
s/f.esp.	36	4	6	16	27	89	69.5
dir.turma	9	4	3	4	7	27	21.1
del.grupo	-	1	1	-	-	2	1.6
cons.dir.	3	1	-	1	1	6	4.7
outras	-	-	-	-	-	-	-
s/respost	2	-	-	1	1	4	3.1

QUADRO II - 13

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES COM DOIS ANOS DE SERVIÇO POS-PROFISSIONALIZAÇÃO POR GRUPO E FUNÇÕES EXERCIDAS NA ESCOLA

GRUPO	1	6	7	8A	8B	TOTAL	%
FUNÇÕES							
s/f.esp.	10	-	-	6	13	29	24.4
dir.turma	15	1	2	16	9	43	36.1
del.grupo	10	1	2	11	6	30	25.2
cons.dir.	7	-	1	4	1	13	10.9
outras	2	-	-	2	-	4	3.4
s/respost	-	-	-	-	-	-	-

Estes dois quadros merecem uma explicação especial. Constatou-se que muitos professores eram simultaneamente directores de turma e delegados/representantes de grupo. Como o questionário apenas admitia uma resposta, nos casos

da resposta dupla só se registou a função distinta da de 'director de turma' (que é a mais comum nas escolas). Consequentemente, o número dos directores de turma aparece por defeito. Contudo, e no que diz respeito aos professores no 1.º ano de serviço, verificou-se que a maior parte não exerce qualquer tipo de função especial, o que parece significar que, na sua maioria, as direcções das escolas seguiram o estipulado na legislação (c.f. L.A.L. 1989/90), que aconselha não serem atribuídas funções especiais aos professores inexperientes.

A caracterização da amostra continua com a distribuição dos professores respondentes consoante o tipo de horário - número de turmas e número de disciplinas. Também neste caso, não é possível apresentar os valores a nível nacional, dada a inexistência de dados.

QUADRO II - 14

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES NO 1.º ANO DE SERVIÇO POR GRUPO, NÚMERO DE TURMAS E NÚMERO DE DISCIPLINAS

GRUPO	1	6	7	8A	8B	TOTAL	%
N.ºTURMAS							
até 3	7	1	1	3	8	20	15.6
4/6 turm.	41	6	7	15	18	87	68.0
7/9 turm.	2	3	2	3	10	20	15.6
s/respost	-	-	-	1	-	1	.8
N.ºDISCIP.							
1	44	1	-	15	10	70	54.7
2	-	2	-	4	16	22	17.2
3	-	5	2	-	2	9	7.0
4	-	1	6	-	-	3	2.3
5	-	-	-	-	-	6	4.7
s/respost	-	1	-	3	8	18	14.1

QUADRO II - 15

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES COM DOIS ANOS DE SERVIÇO POS-PROFISSIONALIZAÇÃO POR GRUPO, NÚMERO DE TURMAS E NÚMERO DE DISCIPLINAS

GRUPO	1	6	7	8A	8B	TOTAL	%
NÖTURMAS							
até 3	17	2	2	14	3	38	31.9
4/6 turm.	26	-	2	23	21	72	60.5
7/9 turm.	-	-	1	2	5	8	6.7
s/respost	1	-	-	1	-	1	.8
NÖDISCIP.							
1	42	-	1	26	1	70	58.8
2	-	1	1	6	24	32	26.9
3	-	1	-	1	1	3	2.5
4	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	1	-	-	1	.8
s/respost	2	-	2	6	3	13	10.9

A explicação da discrepância em termos de tipo de horário existente entre os vários grupos de professores prende-se com o número de disciplinas que cada grupo se encontra habilitado para leccionar e com a organização curricular (número de horas/semana/disciplina). Uma explicitação mais completa encontra-se em II.2.4, no capítulo dedicado à justificação da inclusão dos itens do questionário.

A caracterização da amostra conclui-se com a distribuição dos professores respondentes segundo o grupo disciplinar e o modelo de profissionalização.

QUADRO II - 16

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES POR GRUPO
DISCIPLINAR E MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Profs. 10 ano serviço					Profs. noutras situações			
Modelo	1	2	3	0	1	2	3	0
Grupo								
1	-	1	-	48	28	1	11	4
6	-	-	-	10	2	-	-	-
7	-	-	-	10	5	-	-	-
8A	-	-	-	21	32	1	2	4
8B	1	-	3	32	13	3	1	12
TOTAL	1	1	4	121	80	5	14	20
%	.8	.8	3.1	94.4	67.2	4.2	11.8	16.8

LEGENDA: 1 - Profissionalização em serviço

2 - Licenciatura em Ensino

3 - Licenciatura no Ramo de Formação Educacional

0 - Não profissionalizado; Não responde

No caso dos professores no 10 ano de serviço, os dados referem-se apenas às Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional, dado que o modelo 'em serviço, como já foi explicado, requer que o professor se encontre afecto a um estabelecimento na situação de 'professor do quadro de nomeação provisória' (Decreto-Lei nº 17/88 de 21 de Janeiro), o que implica que não o poderá fazer no 10 ano de serviço. Aqui, a última coluna refere-se aos professores que não responderam e/ou que não são profissionalizados. Os dados referentes aos professores com dois anos pós profissionalização reflectem a situação já abordada de predominância do modelo 'em serviço' na profissionalização dos docentes. Neste caso, a última coluna corresponde apenas às não-respostas.

ANEXO II
QUESTIONÁRIO QUE SERVIU DE BASE AO ESTUDO QUANTITATIVO

Modelos de Formação Inicial e Necessidades de Formação Contínua (Projecto AE/2)

Atenção: Este inquérito destina-se a ser respondido pelos professores no 1º ano de exercício, e pelos professores que terminaram a profissionalização em 1987/88. Por esta razão, é muito importante que responda à 1ª questão (antiguidade na profissão).

L. Identificação

1. Antiguidade na profissão docente.

1.1. É o seu primeiro ano de serviço ☐

1.2. Outras situações:

1 a 3 anos ☐

4 a 6 anos ☐

7 a 9 anos ☐

+ de 10 anos ☐

2. Idade referida a 31/12/1989

2.1. Menos de 20 anos ☐

2.2. de 20 a 24 anos ☐

2.3. de 25 a 29 anos ☐

2.4. de 30 a 34 anos ☐

2.5. de 35 a 39 anos ☐

2.6. de 40 a 44 anos ☐

2.7. de 45 a 49 anos ☐

2.8. de 50 a 54 anos ☐

2.9. de 55 a 59 anos ☐

2.10. + de 60 anos ☐

3. Sexo:

3.1. ☐ F.

3.2. ☐ M.

4. Escola em que exerce:

.....

5. Grau de Ensino:

5.1. Preparatório ☐ 5.2. Secundário ☐

6. Grupo/Disciplina:

.....

7. Situação Profissional:

7.1. Professor além do quadro ☐

7.2. Professor do quadro de nomeação definitiva ☐

7.3. Professor em Profissionalização ☐

7.4. Professor do quadro de nomeação provisória ☐

7.5. Professor contratado com habilitação própria ☐

7.6. Professor contratado com habilitação suficiente ☐

7.7. Professor contratado sem habilitação suficiente ☐

8. Habilitação Académica:

8.1. Doutoramento/Mestrado ☐

8.2. Licenciatura ☐

8.3. Bacharelato/Curso Médio ☐

8.4. Frequência do Ensino Superior ☐

8.5. Curso Complementar do Ensino Secundário ☐

8.6. Outras ☐

Especifique:

.....

.....

.....

9. Funções que desempenha na Escola:

- 9.1. Sem funções especiais ☐
- 9.2. Director de Turma ☐
- 9.3. Delegado de Grupo ☐
- 9.4. Gestão ☐
- 9.5. Outras ☐

Especifique:

.....

10. Número de Turmas que lecciona:

- 10.1 Até 3 ☐
- 10.2 De 4 a 6 ☐
- 10.3 De 7 a 9 ☐
- 10.4 + do que 9 ☐

II. Formação Académica de Nível Superior e Formação Psico-Pedagógica

1. Para cada uma das disciplinas que lecciona identifique o número de cadeiras e de semestres da sua formação e classifique o grau da sua preparação académica numa escala de 1 a 5 (1 - nula; 2 - fraca; 3 - suficiente; 4 - boa; 5 - excelente).

Disciplinas que lecciona	Formação de Nível Superior		Grau de preparação académica				
	Nº de Cadeiras	Nº de Semestres a)	1	2	3	4	5
Nº Total de Disciplinas:	a) Considere cada cadeira anual = 2 semestres						

2. Se é profissionalizado, indique através de qual dos seguintes modelos de profissionalização

2.1. Profissionalização em serviço ☐2.2. Licenciatura em Ensino ☐2.3. Licenciatura no ramo de formação educacional ☐

3. Indique a utilidade que têm para si, como professor, as áreas de formação abaixo listadas e o seu respectivo grau de preparação numa escala ascendente de 1 a 5.

	UTILIDADE					GRAU DE PREPARAÇÃO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Formação Científica Específica										
2. História/Filosofia da Educação										
3. Desenvolvimento Curricular/Didáctica Geral										
4. Organização e Gestão Escolar										
5. Psicologia do Desenvolvimento										
6. Sociologia da Educação										
7. Tecnologia Educativa										
8. Metodologia/Didáctica Específica										
9. Direcção de Turma										
10. Prática Lectiva										

III. Integração na Escola

O grupo de questões que se segue pretende caracterizar o tipo de relações que estabeleceu com a comunidade educativa ao longo do ano lectivo de 1989/90. Em cada uma delas, escolha apenas uma opção.

1. Como qualifica a atitude do Conselho Directivo em relação a si?

- 1.1. Hostil ☐ ☒
- 1.2. Desconfiada ☐
- 1.3. Indiferente ☐
- 1.4. Acolhedora ☐
- 1.5. Muito acolhedora ☐

2. Relativamente ao apoio esperado por parte do Coordenador dos Directores de Turma, considera-o:

- 2.1. Não apoio ☐
- 2.2. Apoio a seu pedido ☐
- 2.3. Apoio ocasional ☐
- 2.4. Apoio sistemático ☐ ☒

3. Relativamente ao apoio esperado por parte do seu Delegado de Grupo, considera-o:

- 3.1. Não-apoio ☐ ☒
- 3.2. Apoio a seu pedido ☐
- 3.3. Apoio ocasional ☐
- 3.4. Apoio sistemático ☐

4. Quanto aos colegas de Grupo, como qualifica a atitude deles em relação a si?

- 4.1. Hostil ☐
- 4.2. Desconfiada ☐
- 4.3. Indiferente ☐
- 4.4. Acolhedora ☐
- 4.5. Muito calorosa ☐ ☒

5. Tem a impressão de ter feito plenamente parte do grupo?

5.1. Sim ☐

5.2. Não ☐ ☒

6. Se trocou experiências com outros colegas, que não os do seu grupo/disciplina, ainda que da mesma escola, diga sobre que tipo de assuntos incidiram principalmente:

6.1. Extra-escolares ☐ ☒

6.2. No âmbito escolar:

6.2.1. Sindicais ☐

6.2.2. Disciplinares ☐

6.2.3. Administrativos ☐

6.2.4. Outros ☐

Especifique:

7. Para além das reuniões estipuladas por lei, manteve outro tipo de contactos com Pais e Encarregados de Educação?

7.1. Sim ☐

7.2. Não ☐ ☒

Em caso afirmativo, especifique a/s situação/ções

.....
.....
.....

8. Como qualifica a atitude dos Pais e Encarregados de Educação para consigo?

8.1. Hostil ☐ ☒

8.2. Desconfiada ☐

8.3. Indiferente ☐

8.4. Amável ☐

8.5. Muito calorosa ☐

9. Na escola, levou a cabo qualquer actividade de âmbito extra-curricular?

9.1. Sim ☐

9.2. Não ☐ ☒

Em caso afirmativo, especifique a resposta:

.....
.....
.....

10. Levou a cabo algum tipo de actividade que envolvesse a participação da comunidade extra-escolar?

10.1. Sim ☐

10.2. Não ☐ ☒

Em caso de resposta afirmativa, especifique:

.....
.....
.....

IV. Problemas do Quotidiano

1. Dos itens abaixo indicados, seleccione até 3 - não mais - que considere como as suas principais dificuldades:

1.1. Leccionação de vários níveis ☐

1.2. Leccionação de disciplinas para que não foi preparado ☐

1.3. Excesso de alunos ☐

1.4. Carga horária excessiva ☐

1.5. Dificuldade em ensinar turmas com baixo nível de aprendizagem ☐

1.6. Dificuldade na relação com outros professores, com o Conselho Directivo e os Pais ☐

1.7. Dificuldade no ajustamento às deficiências da Escola (equipamento, material...) ☐

1.8. Outras ☐

Especifique

.....
.....

2. Indique numa escala crescente de 1 a 5 o grau de preparação que recebeu para abordar cada um dos seguintes aspectos relacionados com o ensino e o respectivo grau de concretização:

GRAU DE PREPARAÇÃO					GRAU DE SUCESSO				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Definir objectivos									
2. Planificar actividades									
3. Identificar recursos									
4. Adequar a planificação aos alunos									
5. Elaborar testes									
6. Gerir o tempo e as actividades do quotidiano na sala de aula									
7. Fazer avaliação formativa									
8. Proporcionar feedback aos alunos									
9. Dar explicações claras									
10. Promover a participação dos alunos									
11. Variar as metodologias									
12. Encadear a planificação									
13. Utilizar os media e outros recursos									
14. Desenvolver hábitos de trabalho nos alunos									
15. Desenvolver hábitos de investigação nos alunos									
16. Ter em atenção as necessidades, interesses e atitudes dos alunos									
17. Fomentar o espírito crítico nos alunos									
18. Estimular o interesse dos alunos									
19. Evitar a indisciplina									
20. Tratar os problemas de indisciplina									

3. Considera que as dificuldades sentidas no seu quotidiano de professor resultam, fundamentalmente, (aponte apenas 3 razões) de:

- ☐ 3.1. A origem sócio-económica da maioria dos alunos
- ☐ 3.2. A indisciplina dos alunos
- ☐ 3.3. Dificuldades de aprendizagem dos alunos
- ☐ 3.4. Deficiências na sua preparação científica
- ☐ 3.5. Falta de apoio dos colegas

- ☐ 3.6. Falta de experiência
- ☐ 3.7. Falta de preparação pedagógica
- ☐ 3.8. Más condições do edifício e recursos da escola
- ☐ 3.9. Outras
- Diga quais
-
-
-

V. Nível de Identificação com a Profissão

1. Como chegou ao ensino? Dos itens abaixo indicados, identifique os que correspondem ao seu caso:

- 1.1. Por vocação ☐
- 1.2. Pela autonomia ☐
- 1.3. Pela remuneração auferida ☐
- 1.4. Porque há muito tempo livre ☐
- 1.5. Porque há segurança de emprego ☐
- 1.6. Porque não consegui outro emprego ☐
- 1.7. Por outro motivo ☐

Especifique:

.....

.....

.....

2. No que diz respeito à profissão docente, e se pudesse mudar, o que faria?

- 2.1. Mudaria de profissão ☐
- 2.2. Aguardaria melhor oportunidade ☐
- 2.3. Nunca penso no assunto ☐
- 2.4. Não mudaria ☐

3. A partir da lista que se segue, assinale as situações que melhor caracterizam o seu estado de espírito no desempenho de função docente:

- | | |
|---|--------------------------|
| 3.1. Motivado | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. Desmotivado | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. Desiludido | <input type="checkbox"/> |
| 3.4. Satisfeito | <input type="checkbox"/> |
| 3.5. Pouco à vontade | <input type="checkbox"/> |
| 3.6. Convencido da utilidade
do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 3.7. Paralisado pelo sistema | <input type="checkbox"/> |
| 3.8. Outras situações | <input type="checkbox"/> |

Especifique:

[illegible]

Obrigado



Av. Miguel Bombarda, 20
1093 Lisboa Codex

Tel.: 782066 • 7936095
Telefax: 7934538
Telex: 61551 GEPME

ANEXO III - QUADROS RELATIVOS À ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS DA SONDAÇÃO

LEGENDA DO QUADRO III -1

Id. - Idade
It - Itens
F - F Ratio
P - Probabilidade
NR - Não Respostas
M - Média
DP - Desvio Padrão

Itens de autoavaliação:

- 1 - Grau de preparação académica
- 2 - Grau de utilidade da formação científica específica
- 3 - Grau de preparação da formação científica específica
- 4 - Grau de utilidade da formação em História/Filosofia da Educação
- 5 - Grau de preparação em História/Filosofia da Educação
- 6 - Grau de utilidade da formação em Desenvolvimento Curricular
- 7 - Grau de preparação em Desenvolvimento Curricular
- 8 - Grau de utilidade da formação em Organização e Gestão Escolar
- 9 - Grau de preparação em Organização e Gestão Escolar
- 10 - Grau de utilidade da formação em Psicologia do Desenvolvimento
- 11 - Grau de preparação em Psicologia do Desenvolvimento
- 12 - Grau de utilidade da formação em Sociologia da Educação
- 13 - Grau de preparação em Sociologia do Desenvolvimento
- 14 - Grau de utilidade da formação em Tecnologias Educativas
- 15 - Grau de preparação em Tecnologias Educativas
- 16 - Grau de utilidade da formação na Metodologia/Didáctica Específica
- 17 - Grau de preparação na Metodologia/Didáctica Específica
- 18 - Grau de utilidade da formação na área da Direcção de Turma
- 19 - Grau de preparação na área da Direcção de Turma
- 20 - Grau de utilidade da formação na área da Prática Lectiva
- 21 - Grau de preparação na área da Prática Lectiva

QUADRO III - 1

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: IDADE

Id.	até 24		25-29		30-39		+40anos		F	P	NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
1	3.6	.8	3.6	.7	3.8	.6	3.7	.8	1.5	.21	60
2	4.0	1.0	4.4	.9	4.3	1.0	4.5	.8	2.2	.09	41
3	3.4	1.3	3.8	.8	3.9	.7	3.8	.7	3.8	.01	49
4	2.9	1.0	2.6	1.0	2.8	1.0	2.8	.9	1.2	.32	58
5	2.6	1.0	2.3	.9	2.3	.9	2.8	.9	2.5	.07	63
6	3.4	1.0	3.5	1.0	3.7	.9	3.4	.8	.6	.59	51
7	2.7	1.1	2.9	1.0	3.1	1.0	3.3	.8	2.4	.07	58
8	3.3	1.1	3.3	.9	3.4	1.0	3.4	.8	.3	.84	59
9	2.3	1.2	2.3	1.1	2.7	1.1	2.9	1.1	2.6	.05	63
10	3.7	1.1	3.6	1.0	3.7	1.0	3.9	.7	.4	.78	48
11	2.9	1.1	2.9	1.1	3.2	1.0	3.5	.7	2.4	.07	54
12	3.7	1.0	3.4	.9	3.6	1.0	3.6	.8	.9	.43	52
13	2.7	1.0	2.8	1.0	3.1	1.0	3.2	.7	2.5	.06	59
14	3.7	.9	3.7	.9	3.8	1.0	3.5	.6	.7	.56	56
15	2.6	1.0	2.9	1.0	2.7	1.1	2.9	1.0	.8	.52	63
16	4.1	.9	4.0	1.0	4.3	.9	4.4	.7	1.7	.17	56
17	3.0	1.2	3.3	1.0	3.5	1.0	3.5	.7	2.3	.08	64
18	3.3	.8	3.5	1.1	3.9	1.0	3.9	1.0	4.1	.01	60
19	2.2	1.0	2.5	1.2	3.4	1.1	3.9	.9	18.	.00	65
20	4.5	.7	4.2	1.0	4.5	.8	4.6	.5	2.6	.06	52
21	2.6	1.2	3.0	1.2	4.0	.9	4.1	.6	19.	.00	62

Legenda: Ver Pg. 186

QUADRO III - 2

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE; ANTIGUIDADE

Ant	1-ano		1-3anos		4-6anos		7-9anos		+10anos		F	P	NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
1	3.6	.8	3.7	.6	3.8	.6	3.9	.5	3.7	.7	1.3	.27	59
2	4.0	1.0	4.6	.6	4.4	.8	4.6	.8	4.3	1.0	3.8	.01	40
3	3.5	1.1	4.1	.8	3.8	.4	4.1	.6	4.0	.8	4.4	.00	48
4	2.6	1.0	2.9	.9	1.6	.7	2.7	.8	3.0	1.0	4.9	.01	56
5	2.3	1.0	2.8	.9	1.8	.7	2.3	.9	2.7	.9	2.9	.02	61
6	3.3	1.0	3.6	1.0	3.5	1.2	3.7	.8	3.8	1.0	1.9	.11	49
7	2.6	1.1	3.3	1.0	3.0	.9	3.1	.9	3.3	.9	4.5	.00	56
8	3.2	1.0	3.2	1.0	2.8	1.4	3.4	.9	3.7	.7	2.6	.04	58
9	2.3	1.1	2.4	1.2	1.4	.5	2.7	1.0	2.9	1.0	4.4	.00	62
10	3.6	1.0	3.8	1.2	3.5	1.1	3.7	.8	4.0	.9	1.7	.15	46
11	2.8	1.1	3.2	1.0	3.1	1.1	3.5	.9	3.4	.8	4.3	.00	52
12	3.5	1.0	3.6	.7	3.0	1.1	3.5	.9	3.7	.9	1.1	.35	50
13	2.6	1.1	2.9	.9	3.0	.8	3.0	1.0	3.3	.7	3.6	.01	57
14	3.7	.9	3.6	.8	3.6	1.2	3.7	1.0	4.0	.8	.8	.53	55
15	2.7	1.1	3.0	.9	2.5	1.4	2.7	1.0	3.0	1.0	1.0	.40	62
16	3.8	1.0	4.3	1.1	4.5	.7	4.3	1.0	4.5	.6	5.2	.00	55
17	2.9	1.1	3.6	1.1	3.4	.9	3.6	.9	3.6	.8	5.6	.00	63
18	3.3	.9	3.7	1.0	3.8	1.0	3.8	1.0	4.2	.8	7.5	.00	60
19	2.3	1.1	2.6	1.3	2.3	1.1	3.7	.7	3.6	.9	19	.00	65
20	4.2	.9	4.4	.7	4.6	.7	4.5	.9	4.7	.5	3.4	.01	51
21	2.8	1.2	3.3	1.2	3.3	1.2	4.1	.7	4.1	.8	16	.00	61

Ant - Antiguidade; It - Itens; F - F ratio; M - Média
P - Probabilidade; DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação: os mesmos do Quadro III - 1

LEGENDA DO QUADRO III - 3

M.P - Modelo de Profissionalização

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

T - T Value

M - Média

DP - Desvio Padrão

0 - Não profissionalizados

1 - Profissionalização em Serviço

2 - Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional

3 - Agregação de todos os profissionalizados

Itens de autoavaliação: os mesmos do Quadro III - 1

QUADRO III - 3

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

M.P	0		1		2		3		Oneway		T-Test	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	T	P
1	3.6	.7	3.8	.6	3.8	.5	3.8	.6	1.7	.19	-1.9	.60
2	4.1	1.0	4.4	.9	4.6	.7	4.5	.9	5.2	.01	-3.2	.00
3	3.5	1.1	4.0	.7	4.1	.8	4.0	.7	7.7	.00	-3.9	.00
4	2.7	1.0	2.8	1.0	2.7	.9	2.8	1.0	.3	.76	- .6	.57
5	2.2	.9	2.5	.9	2.7	.9	2.5	.9	2.4	.09	-2.1	.38
6	3.4	1.0	3.7	.9	3.1	.9	3.5	1.0	3.4	.04	- .9	.39
7	2.7	1.1	3.3	.9	3.0	1.0	3.2	.9	6.7	.00	-3.5	.00
8	3.3	1.0	3.5	.9	3.2	1.0	3.5	.9	2.2	.12	-1.45	.15
9	2.2	1.1	2.8	1.0	2.5	1.2	2.8	1.0	7.4	.00	-3.6	.00
10	3.6	1.0	3.8	.9	3.5	1.1	3.7	1.0	1.6	.21	-1.1	.28
11	2.8	1.1	3.4	.8	3.2	.9	3.4	.9	9.0	.00	-4.1	.00
12	3.5	1.0	3.6	.9	3.3	.8	3.5	.9	.6	.54	.0	.98
13	2.7	1.1	3.2	.9	3.1	.7	3.1	.8	6.2	.00	-3.5	.00
14	3.7	1.0	3.8	.9	3.6	.8	3.8	.9	.9	.43	- .5	.63
15	2.6	1.1	2.8	1.0	3.1	.8	2.9	1.0	2.0	.14	-1.8	.08
16	4.0	.9	4.4	.8	4.1	1.1	4.4	.9	6.2	.00	-3.1	.00
17	2.9	1.1	3.7	.8	3.8	1.0	3.7	.9	15.	.00	-5.4	.00
18	3.3	.9	4.0	.9	3.5	1.1	3.9	1.0	12.	.00	-4.3	.00
19	2.3	1.1	3.7	.8	2.5	1.2	3.5	1.0	39.	.00	-7.2	.00
20	4.2	.9	4.7	.7	4.4	.7	4.6	.7	5.9	.00	-3.1	.00
21	2.8	1.2	4.1	.8	3.8	1.0	4.0	.8	35.	.00	-8.1	.00

Obs. O sinal negativo em T significa que a media do
1o grupo (não profissionalizados) é menor do
que a do 2o grupo (profissionalizados).

Legenda : ver pg 189

LEGENDA DOS QUADROS III - 4 E III - 5

G - Grupo disciplinar

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio Padrão

11 - Matematica

19 - Economia/Contabilidade

20 - Português/Francês

21 - Português/Latim/Grego

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação: os mesmos do Quadro III - 1

QUADRO III - 4

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR

G.	11		19		20		21		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.8	.6	3.4	.8	3.6	.7	3.6	.7	2.5	.06	60
2	4.4	.8	4.1	.8	4.2	1.1	4.2	1.0	1.0	.39	40
3	4.0	.8	3.5	.8	3.5	1.1	3.8	1.0	2.5	.06	48
4	2.8	.9	2.2	.8	2.7	1.1	2.9	1.0	2.5	.06	56
5	2.3	.9	2.0	.9	2.6	1.0	2.4	.8	2.0	.11	61
6	3.5	.9	3.1	1.0	3.5	1.0	3.6	1.0	1.6	.18	49
7	2.9	1.0	2.7	1.0	3.2	1.0	2.9	1.1	1.4	.25	56
8	3.5	.9	3.4	1.0	3.4	1.0	3.1	1.0	1.3	.26	58
9	2.5	1.1	2.5	1.1	2.7	1.2	2.3	1.0	1.2	.31	62
10	3.6	.9	3.4	.9	3.8	.9	3.8	1.2	1.3	.29	46
11	3.0	.9	2.7	1.2	3.3	1.1	3.2	1.1	1.9	.14	52
12	3.4	.9	3.3	.8	3.6	1.0	3.7	1.0	1.9	.14	50
13	2.7	.9	2.7	1.1	3.0	1.0	3.1	1.0	1.9	.13	57
14	3.8	.8	3.3	1.0	3.7	.9	3.8	1.0	1.9	.14	55
15	2.9	.9	2.4	1.1	2.6	1.2	2.9	1.1	1.8	.15	62
16	4.1	.8	3.9	.9	4.5	.7	4.1	1.2	3.3	.02	55
17	3.3	1.0	3.0	1.2	3.6	1.0	3.2	1.0	1.6	.19	63
18	3.6	1.0	3.2	.8	4.0	.9	3.6	1.0	3.3	.02	60
19	3.0	1.3	2.6	1.1	3.2	1.3	2.7	1.1	1.6	.19	65
20	4.3	.8	4.1	1.1	4.5	.8	4.5	.7	1.9	.13	51
21	3.5	1.2	3.1	1.1	3.4	1.3	3.3	1.2	.62	.60	61

Legenda: ver pg. 191

QUADRO III - 5

AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO
RELATIVAMENTE AO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR

G.	11		19		20		21		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.8	.7	3.5	.9	3.3	.8	3.5	.7	1.4	.24	36
2	4.2	1.0	4.0	.9	3.8	1.2	4.0	1.0	.6	.60	32
3	3.8	.9	3.5	1.0	2.8	1.3	3.5	1.2	3.3	.02	37
4	2.8	.9	2.1	.9	2.7	1.3	2.8	.8	2.0	.12	41
5	2.2	1.0	1.9	.9	2.5	1.3	2.5	.7	1.1	.37	44
6	3.4	.9	3.0	1.1	3.1	1.1	3.4	1.0	.9	.45	40
7	2.7	1.0	2.8	1.0	2.8	1.4	2.4	1.1	.6	.64	43
8	3.2	.9	3.5	1.0	3.2	1.0	3.1	1.1	.4	.73	44
9	2.3	1.1	2.3	1.2	2.5	1.4	2.3	1.0	.2	.90	47
10	3.6	.9	3.3	.9	3.5	1.2	3.8	1.2	.6	.62	27
11	2.7	.8	2.6	1.4	2.8	1.4	3.0	1.1	.8	.49	30
12	3.4	1.0	3.3	1.0	3.4	1.2	3.8	1.0	1.3	.29	27
13	2.6	.9	2.5	1.2	2.3	1.2	3.0	1.1	1.5	.22	43
14	3.8	.7	3.3	1.1	3.5	1.0	4.0	.7	2.3	.08	39
15	2.8	1.0	2.2	1.0	2.5	1.2	2.7	1.1	1.3	.29	44
16	3.8	.7	3.8	.9	4.1	.8	3.8	1.2	.4	.79	45
17	2.9	1.0	2.9	1.5	3.1	1.2	2.9	1.0	.1	.96	45
18	3.3	1.0	3.1	.7	3.4	1.0	3.2	.9	.4	.75	46
19	2.3	1.2	2.2	1.2	2.6	1.5	2.1	.9	.6	.64	49
20	4.1	.8	3.9	1.3	4.1	1.1	4.5	.7	1.5	.21	42
21	2.8	1.2	2.7	1.2	2.6	1.4	2.9	1.3	.2	.93	47

Legenda: ver pg. 191

QUADRO III - 6

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO

S.	F.		M.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.6	.7	3.8	.6	4.4	.04	60
2	4.2	1.0	4.2	.8	.00	.98	41
3	3.7	1.1	3.8	.7	.6	.43	48
4	2.7	1.0	2.7	.9	.0	.83	57
5	2.4	1.0	2.4	.9	.2	.66	61
6	3.5	1.1	3.4	.9	.5	.48	50
7	2.9	1.1	3.0	.9	.2	.63	56
8	3.3	1.0	3.4	.9	.7	.40	59
9	2.3	1.1	2.8	1.0	7.2	.01	62
10	3.8	1.1	3.5	.9	3.5	.06	47
11	3.2	1.1	2.9	.9	3.4	.07	52
12	3.5	1.0	3.5	.9	.0	.98	51
13	2.9	1.0	2.9	1.0	.0	.83	57
14	3.7	.9	3.7	.8	.0	1.0	56
15	2.7	1.1	2.8	1.0	.4	.54	62
16	4.2	1.0	4.1	.8	.6	.44	56
17	3.3	1.1	3.3	1.0	.0	.99	63
18	3.6	1.0	3.6	.9	.0	.97	61
19	2.7	1.2	3.2	1.2	8.9	.00	65
20	4.5	.9	4.3	.8	2.2	.14	52
21	3.2	1.3	3.7	1.0	10.	.00	61

LEGENDA

S - Sexo
I - Itens
F - F ratio
P - Probabilidade
M - Média
DP - Desvio padrão
F - Feminino
M - Masculino
NR - Não respostas

Itens de autoavaliação

os mesmos do Quadro
III - 1

QUADRO III - 7

AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO 10 ANO DE SERVIÇO
RELATIVAMENTE AO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO

S.	F.		M.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.5	.8	3.8	.7	4.3	.04	36
2	3.9	1.1	4.2	.8	2.2	.14	32
3	3.3	1.2	3.8	.8	3.5	.07	37
4	2.7	1.0	2.5	.9	.7	.40	41
5	2.4	1.0	2.1	.9	1.4	.24	44
6	3.3	1.0	3.2	1.0	.4	.53	40
7	2.6	1.2	2.7	.8	.2	.69	43
8	3.2	1.0	3.3	.9	.2	.63	44
9	2.2	1.1	2.6	1.2	2.5	.11	47
10	3.7	1.1	3.4	.9	1.6	.21	37
11	3.0	1.2	2.4	.8	6.0	.02	40
12	3.5	1.1	3.4	1.0	.1	.80	37
13	2.6	1.1	2.7	1.1	.0	.84	43
14	3.7	.9	3.7	.8	.0	1.0	39
15	2.7	1.1	2.6	1.0	.2	.62	44
16	3.9	1.0	3.8	.8	.2	.65	45
17	3.0	1.1	2.9	1.1	.2	.67	45
18	3.2	.9	3.4	.9	1.6	.21	46
19	2.1	1.1	2.5	1.2	2.5	.12	49
20	4.2	1.0	4.2	.7	.0	.88	44
21	2.6	1.2	3.1	1.0	2.7	.11	47

LEGENDA

S - Sexo

I - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

F - Feminino

M - Masculino

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação

os mesmos do Quadro
III - 1

LEGENDA DOS QUADROS III - 8 E III - 9

NUT - Região

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio Padrão

1 - Norte

2 - Centro

3 - Lisboa e Vale do Tejo

4 - Alentejo/Algarve

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação: os mesmos do Quadro III - 1

QUADRO III - 8

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
	lt.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	
1	3.6	.7	3.6	.7	3.8	.6	3.4	.9	1.8	.15	59
2	4.2	1.0	4.5	.7	4.2	1.1	4.2	.8	1.7	.16	40
3	3.5	1.1	3.9	.8	3.8	.9	3.8	.8	1.5	.23	48
4	2.6	1.0	2.7	1.0	2.8	1.0	2.8	1.0	.4	.78	58
5	2.3	1.0	2.4	1.0	2.5	.9	2.2	.8	.6	.65	61
6	3.5	1.1	3.6	1.0	3.4	1.0	3.6	.9	.6	.64	49
7	2.8	1.1	3.0	1.0	3.0	.9	2.7	1.2	.8	.51	56
8	3.1	1.0	3.6	.9	3.4	.9	3.1	1.1	2.7	.05	58
9	2.2	1.2	2.7	1.2	2.6	1.0	2.3	1.0	2.4	.07	62
10	3.5	1.1	3.8	1.0	3.7	.9	3.7	1.0	.8	.49	46
11	2.8	1.1	3.3	.9	3.1	1.0	3.1	1.1	1.8	.15	52
12	3.5	1.1	3.5	.9	3.5	.9	3.7	.9	.2	.88	50
13	2.6	1.1	3.1	.9	2.9	.9	2.9	.9	2.2	.09	57
14	3.6	1.0	3.9	.8	3.8	.8	3.3	1.0	2.1	.10	55
15	2.6	1.1	2.8	1.1	2.9	1.0	2.4	1.1	.8	.48	62
16	3.9	.9	4.4	.8	4.2	1.0	4.1	.0	2.1	.10	55
17	3.0	1.0	3.3	1.1	3.5	1.0	3.1	1.2	2.7	.05	63
18	3.5	1.1	3.7	.9	3.6	1.0	3.8	1.0	.4	.73	60
19	2.5	1.3	2.8	1.2	3.2	1.1	2.9	1.2	3.3	.02	65
20	4.3	1.0	4.5	.6	4.4	.9	4.6	.7	1.0	.38	51
21	3.2	1.2	3.4	1.3	3.5	1.1	3.7	1.1	.8	.48	61

Legenda: Ver Pg. 196

QUADRO III - 9

AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO
RELATIVAMENTE AO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.6	.8	3.5	.8	3.6	.6	2.5	.7	1.5	.22	36
2	3.9	1.1	4.3	.8	3.9	1.1	3.5	.7	1.1	.34	32
3	3.3	1.3	3.6	1.0	3.5	1.1	4.0	1.4	.7	.53	37
4	2.6	1.2	2.6	.9	2.8	.8	2.5	.7	.3	.84	41
5	2.1	1.0	2.4	1.0	2.3	.9	1.5	.7	.8	.50	44
6	3.4	1.2	3.3	1.2	3.2	.8	3.5	2.1	.3	.85	40
7	2.8	1.2	2.6	1.2	2.6	.9	1.0	.0	1.9	.14	43
8	3.2	1.1	3.4	1.0	3.2	.9	3.0	.0	.2	.90	44
9	2.2	1.3	2.6	1.2	2.3	.9	1.0	.0	1.4	.26	47
10	3.5	1.2	3.6	1.0	3.6	.9	4.0	1.4	.1	.93	37
11	2.7	1.2	3.0	.9	2.7	1.1	2.0	1.4	1.0	.39	40
12	3.4	1.3	3.4	1.0	3.6	.8	3.5	.7	.3	.86	37
13	2.4	1.2	2.9	.9	2.7	1.0	2.5	2.1	1.0	.38	43
14	3.6	1.2	3.8	.8	3.7	.6	3.5	.7	.3	.80	39
15	2.5	1.2	2.9	1.1	2.7	.9	1.0	.0	2.3	.08	44
16	3.8	.8	4.0	.8	3.7	1.1	4.5	.7	.9	.46	45
17	2.8	1.0	3.0	1.0	3.0	1.1	2.0	1.4	.9	.45	46
18	3.6	1.0	3.2	.8	3.0	.8	3.0	.0	2.8	.05	46
19	2.3	1.3	2.3	1.1	2.3	1.0	1.0	.0	.9	.47	49
20	4.1	1.1	4.2	.7	4.2	.9	5.0	.0	.6	.63	42
21	2.7	1.2	3.0	1.3	2.7	1.1	2.5	2.1	.3	.83	47

Legenda: ver pg. 196

QUADRO III - 10

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE
ENSINO

TE	C+S		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.5	.6	3.7	.7	2.2	.14	59
2	4.2	.9	4.3	1.0	.2	.69	40
3	3.4	1.2	3.8	.9	5.8	.02	49
4	2.9	1.1	2.7	1.0	1.8	.19	56
5	2.4	1.0	2.4	.9	.0	.84	61
6	3.6	1.0	3.5	1.0	.2	.65	49
7	3.0	1.1	3.0	1.0	.0	.93	56
8	3.4	1.0	3.3	1.0	.1	.77	58
9	2.3	1.4	2.5	1.1	.7	.39	62
10	3.6	1.0	3.7	1.0	.6	.43	46
11	2.9	1.1	3.1	1.0	2.1	.14	52
12	3.4	1.1	3.5	.9	.4	.51	50
13	2.7	1.2	2.9	1.0	1.0	.31	57
14	3.7	.9	3.7	.9	.0	.84	55
15	2.7	1.1	2.8	1.1	.2	.62	62
16	4.1	.9	4.2	.9	.2	.62	55
17	3.2	1.2	3.3	1.0	.2	.67	63
18	3.6	.8	3.6	1.0	.1	.72	60
19	2.6	1.3	3.0	1.2	3.0	.08	65
20	4.2	.8	4.4	.8	1.8	.18	51
21	3.1	1.3	3.5	1.2	2.9	.09	61

LEGENDA

TE - Tipo de escola

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação

os mesmos do Quadro
III - 1

QUADRO III - 11

AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO 1º ANO DE SERVIÇO
RELATIVAMENTE AO GRAU DE PREPARAÇÃO E DE UTILIDADE DA
FORMAÇÃO CIENTÍFICA ESPECÍFICA E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE
ENSINO

TE	C+S		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.5	.8	3.6	.8	.6	.45	36
2	4.0	1.0	4.0	1.0	.1	.77	32
3	3.0	1.3	3.6	1.0	5.7	.02	35
4	3.0	1.2	2.5	.9	3.6	.06	41
5	2.5	1.2	2.2	.9	1.1	.31	44
6	3.6	1.1	3.2	1.0	2.4	.12	40
7	2.9	1.3	2.6	1.0	1.2	.26	43
8	3.4	.9	3.2	1.0	.3	.59	48
9	2.6	1.5	2.3	1.0	.9	.34	47
10	3.6	1.0	3.6	1.1	.0	.88	37
11	2.9	1.2	2.7	1.1	.3	.56	40
12	3.4	1.3	3.5	1.0	.0	.82	37
13	2.4	1.3	2.7	1.0	.7	.40	43
14	3.7	1.0	3.7	.8	.0	.99	39
15	2.7	1.2	2.7	1.1	.0	.97	44
16	4.0	.8	3.8	1.0	.7	.42	45
17	2.9	1.3	2.9	1.0	.0	.86	45
18	3.4	.9	3.2	.9	.6	.43	46
19	1.9	1.2	2.4	1.1	1.7	.20	49
20	3.9	.8	4.3	1.0	1.5	.23	42
21	2.6	1.2	2.8	1.2	.6	.43	47

LEGENDA

TE - Tipo de Escola

IT - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação

os mesmos do Quadro
III - 1

LEGENDA DO QUADRO III - 12

Id. - Idade

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

NR - Não Respostas

M - Média

DP - Desvio Padrão

Itens de integração:

- 1 - Atitude do Conselho Directivo (1 - Hostil; 2 - Desconfiada; 3 - Indiferente; 4 - Acolhedora; 5 - Muito Acolhedora)
- 2 - Apoio do Coordenador dos Directores de Turma (1 - Não-Apoio; 2 - Apoio a Seu pedido; 3 - Apoio Ocasional; 4 - Apoio Sistemático)
- 3 - Apoio do Delegado (1 - Não Apoio; 2 - Apoio a Seu Pedido; 3 - Apoio Ocasional; 4 - Apoio Sistemático)
- 4 - Atitude dos colegas (1 - Hostil; 2 - Desconfiada; 3 - Indiferente; 4 - Acolhedora; 5 - Muito Acolhedora)
- 5 - Sentido de pertença ao grupo (1 - Sim; 2 - Não)
- 6 - Contactos com os Pais (1 - Sim; 2 - Não)
- 7 - Atitude dos Pais (1 - Hostil; 2 - Desconfiada; 3 - Indiferente; 4 - Acolhedora; 5 - Muito Acolhedora)
- 8 - Desenvolvimento de actividades extra-curriculares (1 - Sim; 2 - Não)
- 9 - Desenvolvimento de actividades extra-escolares (1 - Sim; 2 - Não)
- 10 - Troca de Experiências com os Colegas (1 - Extra-Escolares; 2 - Sindicais; 3 - Disciplinares; 4 - Administrativos; 5 - Outros)

QUADRO III - 12

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
IDADE (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Id.	até 24		25-29		30-39		+40anos		F	P	NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
1	3.9	.7	3.9	.7	4.1	.8	4.2	.6	1.6	.19	8
2	2.5	1.0	2.2	.9	2.9	1.0	2.8	.8	5.4	.00	52
3	2.9	1.0	2.7	.9	2.9	1.0	2.9	.6	.9	.45	40
4	4.0	.7	3.9	.6	4.0	.5	4.0	.4	.2	.87	47
5	1.2	.4	1.3	.4	1.2	.4	1.1	.3	1.5	.21	9
6	1.8	.4	1.8	.4	1.6	.5	1.6	.6	3.5	.02	30
7	3.4	.9	3.6	.7	3.8	.5	3.9	.4	3.7	.01	62
8	1.8	.5	1.8	.5	1.6	.5	1.5	.5	4.3	.01	18
9	2.0	.1	1.9	.3	1.8	.4	1.9	.5	3.3	.02	17

Legenda: Ver pg. 201

QUADRO III - 13

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
IDADE (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	5.1	.28
6. Contactos com os pais	17.6	.02
8. Activ. extra-curricul.	13.7	.09
9 Activ. extra-escolares	16.4	.04
10. Troca exp. com colegas	38.4	.01

Obs: O número de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é o indicado no Quadro III - 12. O número de não respostas no item 10 foi de 24.

QUADRO III - 14

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
ANTIGUIDADE (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Ant	1-ano		1-3anos		4-6anos		7-9anos		+10anos		F	P	NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
1	4.0	.7	3.9	.6	4.1	.7	4.0	.8	4.3	.6	1.9	.12	6
2	2.5	1.0	2.2	.7	2.4	1.0	2.8	1.0	2.8	.8	2.1	.09	50
3	2.9	1.0	2.5	.8	3.0	1.1	2.9	1.0	2.7	.9	.9	.48	38
4	3.9	.7	4.2	.6	4.0	.7	4.0	.3	4.0	.5	1.5	.21	5
5	1.3	.4	1.1	.4	1.3	.5	1.1	.3	1.1	.4	2.1	.08	7
6	1.8	.4	1.8	.4	2.0	.0	1.6	.5	1.5	.5	4.8	.00	28
7	3.5	.8	3.6	.6	3.7	.8	3.8	.6	3.9	.4	2.1	.08	61
8	1.8	.5	1.6	.5	1.6	.5	1.6	.5	1.4	.5	6.2	.00	16
9	2.0	.2	1.9	.3	1.8	.4	1.9	.4	1.7	.5	7.2	.00	15

Ant - Antiguidade; It - Itens; F - F ratio; M - Média
P - Probabilidade; DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas
Itens de integração: os mesmos do Quadro III - 12

QUADRO III - 15

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
ANTIGUIDADE (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	5.5	.02
6. Contactos com os pais	7.4	.03
8. Activ. extra-curricul.	16.4	.00
9 Activ. extra-escolares	16.7	.00
10. Troca exp. com colegas	11.2	.05

Obs: O número de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 e o indicado no Quadro II - 3. O número de não respostas no item 10 foi de 24.

LEGENDA DO QUADRO III - 16

M.P - Modelo de Profissionalização

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

T - T Value

M - Média

DP - Desvio Padrão

0 - Não profissionalizados

1 - Profissionalização em Serviço

2 - Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional

3 - Agregação de todos os profissionalizados

Itens de integração: os mesmos do Quadro III - 12

QUADRO III - 16

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

M.P	0		1		2		3		Oneway		T-Test	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	T	P
1	4.0	.7	4.1	.7	4.0	.6	4.0	.7	2.0	.14	-1.6	.10
2	2.4	1.0	2.8	.9	2.3	.7	2.7	.9	4.3	.01	-1.9	.07
3	2.9	1.0	2.8	1.0	2.6	.9	2.7	.9	1.3	.27	1.3	.20
4	3.9	.6	4.0	.4	4.1	.6	4.0	.5	1.3	.27	-1.2	.22
5	1.3	.4	1.1	.3	1.1	.2	1.1	.3	4.8	.01	3.1	.00
6	1.8	.4	1.6	.5	1.8	.4	1.6	.5	6.5	.00	2.6	.01
7	3.5	.8	3.8	.5	3.7	.6	3.8	.5	4.0	.02	-2.7	.01
8	1.8	.4	1.5	.5	1.7	.6	1.5	.5	13.	.00	4.7	.00
9	2.0	.2	1.8	.5	1.9	.3	1.8	.4	8.8	.00	3.5	.00

QUADRO III - 17

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
 MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X ²	Significance
5. Pertença ao grupo	7.8	.01
6. Contactos com os pais	7.9	.02
8. Activ. extra-curricul.	23.4	.00
9 Activ. extra-escolares	15.5	.00
10. Troca exp. com colegas	7.2	.21

LEGENDA DOS QUADROS III - 18 E III - 20

G - Grupo disciplinar
 It - itens
 F - F Ratio
 P - Probabilidade
 M - Média
 DP - Desvio Padrão

11 - Matemática
 19 - Economia/Contabilidade
 20 - Português/Francês
 21 - Português/Latim/Grego
 NR - Não Respostas

Itens de integração: os mesmos do Quadro III - 12

QUADRO III - 18

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
 GRUPO DISCIPLINAR (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Uneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	4.0	.7	4.0	.8	4.1	.7	4.0	.7	.2	.88	6
2	2.5	.9	2.8	.9	2.7	1.0	2.4	.9	1.3	.27	50
3	2.9	1.0	3.0	.9	2.7	1.0	2.7	.9	.9	.43	36
4	4.0	.6	3.9	.6	4.0	.5	3.9	.6	.1	.95	5
5	1.2	.4	1.2	.4	1.2	.4	1.3	.4	.8	.49	7
6	1.8	.5	1.8	.4	1.6	.5	1.8	.4	1.3	.29	26
7	3.7	.7	3.6	.5	3.9	.4	3.5	.8	2.8	.04	61
8	1.7	.5	1.8	.4	1.5	.5	1.7	.5	2.3	.08	16
9	1.9	.3	1.9	.3	1.8	.4	1.9	.3	1.0	.41	15

QUADRO III - 19

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
GRUPO DISCIPLINAR (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	2.4	.49
6. Contactos com os pais	6.3	.39
8. Activ. extra-curricul.	10.7	.10
9 Activ. extra-escolares	5.1	.53
10. Troca exp. com colegas	29.0	.02

Obs: O número de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a apresentada no Quadro III - 18. O número de não respostas no item 10 foi de 24.

QUADRO III - 20

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DOS PROFESSORES NO 10 ANO DE
SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR
(ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.9	.7	4.0	.8	4.1	.6	3.9	.6	.2	.91	1
2	2.3	1.0	2.8	1.1	2.5	.9	2.5	1.0	.8	.51	21
3	2.9	1.0	3.0	1.0	2.6	1.0	2.8	1.0	.6	.63	12
4	3.9	.6	3.9	.7	4.0	.6	3.8	.7	.3	.83	5
5	1.3	.5	1.2	.4	1.2	.4	1.3	.4	.3	.84	6
6	1.9	.4	1.7	.5	1.8	.5	1.8	.4	.4	.73	15
7	3.5	.7	3.6	.5	3.8	.6	3.5	1.0	.9	.47	44
8	1.8	.4	1.8	.4	1.9	.5	1.8	.5	.3	.83	8
9	2.0	.2	2.0	.2	2.0	.3	2.0	.2	.2	.88	8

Legenda: Ver pg. 206

QUADRO III - 21

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DOS PROFESSORES NO 10 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	.9	.84
6. Contactos com os pais	7.2	.30
8. Activ. extra-curricul.	3.9	.68
9 Activ. extra-escolares	6.1	.41
10. Troca exp. com colegas	22.7	.01

Obs: O numero de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a apresentada no Quadro III - 20. O numero de não respostas no item 10 foi de 13.

QUADRO III - 22

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

S.	F.		M.		Oneway		NR
	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.9	.7	4.1	.6	4.1	.04	7
2	2.5	.9	2.7	1.0	1.0	.31	51
3	2.8	1.0	2.9	.9	.4	.54	39
4	4.0	.6	3.9	.6	.9	.34	6
5	1.2	.4	1.2	.4	1.0	.31	8
6	1.7	.5	1.8	.5	1.0	.32	29
7	3.7	.7	3.7	.6	.4	.55	61
8	1.7	.5	1.7	.5	.1	.81	17
9	1.9	.3	1.9	.4	.0	.99	16

LEGENDA

S - Sexo

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

F - Feminino

M - Masculino

NR - Não Respostas

Itens de integração:

os mesmos do quadro III - 12

QUADRO III -23

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
SEXO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	1.3	.52
6. Contactos com os pais	1.4	.84
8. Activ. extra-curricul.	1.7	.79
9 Activ. extra-escolares	.3	.99
10. Troca exp. com colegas	15.1	.13

Obs: O numero de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a a apresentada no Quadro III - 22. O numero de não respostas no item 10 foi de 24.

QUADRO III - 24

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - SEGUNDO O SEXO - APENAS
PARA OS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - ANÁLISE DE
VARIANCIÁ

S.	F.		M.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.9	.7	4.1	.7	1.2	.29	1
2	2.4	.9	2.7	1.1	1.6	.22	31
3	2.8	1.0	2.9	1.0	.1	.72	12
4	4.0	.6	3.7	.7	3.8	.05	5
5	1.2	.4	1.3	.5	.8	.38	6
6	1.8	.4	1.9	.3	1.1	.29	15
7	3.5	.8	3.6	.7	.3	.61	44
8	1.8	.5	1.8	.4	.1	.75	8
9	2.0	.2	2.0	.2	.0	.88	8

LEGENDA

S - Sexo

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

F - Feminino

M - Masculino

NR - Não Respostas

Itens de integração:

os mesmos do Quadro III - 12

QUADRO III - 25

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DOS PROFESSORES NO 18 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	.4	.52
6. Contactos com os pais	2.1	.35
8. Activ. extra-curricul.	.8	.66
9 Activ. extra-escolares	.4	.81
10. Troca exp. com colegas	3.5	.32

Obs: O número de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a apresentada no Quadro II - 24. O número de não respostas no item 10 foi de 13.

LEGENDA DOS QUADROS III - 26 E III - 28

NUT - Região	1 - Norte
It - Itens	2 - Centro
F - F Ratio	3 - Lisboa e Vale do Tejo
P - Probabilidade	4 - Alentejo/Algarve
M - Média	NR - Não Respostas
DP - Desvio Padrão	

Itens de integração: os mesmos do Quadro III - 12

QUADRO III - 26

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
REGIÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.8	.7	4.1	.6	4.0	.8	4.4	.5	3.8	.01	7
2	2.4	1.0	2.7	1.1	2.6	.9	2.4	.8	.7	.56	50
3	2.9	.9	2.8	1.0	2.7	1.0	3.1	.9	.7	.56	36
4	3.9	.6	4.0	.6	3.9	.6	4.3	.6	2.2	.09	5
5	1.2	.4	1.2	.4	1.2	.4	1.1	.3	1.2	.31	7
6	1.8	.5	1.8	.4	1.7	.5	1.7	.5	.4	.72	28
7	3.7	.7	3.6	.8	3.7	.6	3.6	.7	.3	.80	61
8	1.7	.5	1.7	.5	1.7	.5	1.5	.5	1.0	.41	16
9	2.0	.3	1.9	.3	1.9	.4	1.7	.5	3.4	.02	15

Legenda: Ver pg. 26

QUADRO III -27

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
REGIÃO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	3.6	.30
6. Contactos com os pais	2.5	.87
8. Activ. extra-curricul.	4.7	.58
9 Activ. extra-escolares	11.0	.09
10. Troca exp. com colegas	17.7	.28

Obs: O número de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a apresentada no Quadro III - 26. O número de não respostas no item 10 foi de 24.

QUADRO III - 28

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (ANÁLISE DE VARIANCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.8	.7	3.9	.5	4.1	.7	4.7	.6	2.8	.04	1
2	2.4	1.0	2.5	1.2	2.4	.8	3.0	1.0	.3	.82	31
3	3.0	1.0	2.8	.9	2.7	1.0	3.7	.6	1.2	.32	12
4	3.9	.6	3.9	.8	3.9	.6	4.7	.6	1.5	.22	5
5	1.3	.5	1.2	.4	1.3	.4	1.0	.0	.6	.59	6
6	1.7	.5	1.9	.2	1.8	.5	2.0	.0	2.5	.06	15
7	3.7	.8	3.5	.8	3.5	.7	3.0	1.4	.7	.55	44
8	1.8	.4	1.8	.5	1.8	.5	1.7	.6	.3	.85	8
9	2.0	.2	1.9	.2	2.0	.2	2.0	.0	.5	.65	8

Legenda: Ver pg. 260

QUADRO III - 29

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	1.9	.58
6. Contactos com os pais	10.0	.13
8. Activ. extra-curricul.	1.8	.94
9 Activ. extra-escolares	3.2	.78
10. Troca exp. com colegas	19.5	.02

Obs: O número de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a apresentada no Quadro III - 28. O número de não respostas no item 10 foi de 13.

QUADRO III - 30

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	4.0	.6	4.0	.7	.1	.71	6
2	2.5	1.2	2.6	.9	.5	.50	50
3	3.1	1.0	2.8	.9	2.7	.10	36
4	4.1	.5	3.9	.6	3.8	.05	5
5	1.2	.4	1.2	.4	.2	.62	7
6	1.8	.4	1.7	.5	.1	.74	28
7	3.7	.7	3.7	.7	.0	.89	61
8	1.6	.5	1.7	.5	.4	.51	16
9	1.9	.3	1.9	.4	.2	.64	15

LEGENDA

TE - Tipo de escola

IT - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de integração

os mesmos do Quadro
III - 12

QUADRO III -31

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA - VARIÁVEL INDEPENDENTE:
TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	.1	.77
6. Contactos com os pais	.8	.67
8. Activ. extra-curricul.	.8	.68
9 Activ. extra-escolares	1.0	.60
10. Troca exp. com colegas	4.5	.49

Obs: O número de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a apresentada no Quadro III - 30. O número de não respostas no item 10 foi de 24.

QUADRO III - 32

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO - (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.9	.6	4.0	.7	.6	.43	1
2	2.6	1.1	2.4	1.0	.5	.50	32
3	3.2	1.0	2.8	1.0	4.1	.04	12
4	4.1	.4	3.8	.7	5.8	.02	5
5	1.1	.3	1.3	.5	4.2	.04	6
6	1.7	.5	1.8	.4	1.4	.24	15
7	3.7	.8	3.5	.8	.7	.41	44
8	1.7	.5	1.8	.4	1.1	.30	8
9	2.0	.2	2.0	.2	.1	.70	8

LEGENDA

TE - Tipo de escola

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de integração:

os mesmos do Quadro
III - 12

QUADRO III - 33

GRAU DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO: VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
5. Pertença ao grupo	3.2	.07
6. Contactos com os pais	1.4	.49
8. Activ. extra-curricul.	1.3	.52
9 Activ. extra-escolares	.3	.86
10. Troca exp. com colegas	3.6	.31

Obs: O numero de não respostas nos itens 5, 6, 8 e 9 é a apresentada no Quadro III - 32. O número de não respostas no item 10 foi de 13.

LEGENDA DO QUADRO III - 34

Id. - Idade
It - Itens
F - F Ratio
P - Probabilidade
NR - Não Respostas
M - Média
DP - Desvio Padrão

Itens de dificuldades:

- 1 - Leccionação de vários níveis
- 2 - Leccionação de disciplinas para que não foi preparado
- 3 - Excesso de alunos
- 4 - Carga horária excessiva
- 5 - Turmas com baixo nível de aprendizagem
- 6 - Relações difíceis com outros professores, com o Conselho Directivo e com os Pais
- 7 - Ajustamento difícil às deficiências da Escola
- 8 - Outras

Obs: Nos Quadros III - 34 a III - 55, todas as respostas foram consideradas, na medida em que o facto de não se escolher um item é significativo. Na análise de variância, considerou-se o valor 0 quando o item não foi escolhido e o valor 1 quando o foi.

A análise de variância foi sempre corroborada pelo teste do Qui-Quadrado, em virtude de se tratar de variáveis não ordinais ou de escala.

QUADRO III - 34

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: IDADE (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Id.	até 24		25-29		30-39		+40anos		F	P
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp		
1	.3	.5	.3	.5	.2	.4	.2	.4	1.2	.32
2	.1	.3	.1	.3	.1	.4	.1	.3	.7	.57
3	.8	.4	.7	.5	.9	.4	.8	.4	2.1	.11
4	.1	.3	.2	.4	.4	.5	.6	.5	8.2	.00
5	.7	.5	.7	.5	.6	.5	.5	.5	1.9	.13
6	.2	1.2	.0	.1	.0	.1	.0	.0	1.1	.36
7	.3	.4	.2	.4	.2	.4	.4	.5	.6	.62
8	.1	.3	.1	.2	.1	.3	.0	.2	.4	.75

Legenda: ver pg. 215

QUADRO III - 35

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: IDADE (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	4.1	.40
2	2.3	.68
3	11.5	.17
4	23.0	.00
5	6.9	.14
6	3.6	.90
7	2.4	.66
8	6.2	.18

Legenda: ver pg. 215

QUADRO III - 36

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS
DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE
(ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Ant	1-0ano		1-3anos		4-6anos		7-9anos		+10anos		F	P
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp		
1	.3	.5	.3	.5	.3	.5	.2	.4	.2	.4	.5	.72
2	.1	.3	.1	.2	.3	.5	.1	.3	.2	.4	1.1	.34
3	.7	.5	.9	.3	.5	.5	.9	.3	.8	.4	3.6	.01
4	.2	.4	.3	.5	.6	.5	.4	.5	.4	.5	6.4	.00
5	.7	.5	.6	.5	.4	.5	.7	.5	.5	.5	1.8	.13
6	.1	.8	.0	.0	.1	.3	.0	.0	.0	.0	.3	.86
7	.2	.4	.2	.4	.3	.5	.4	.5	.3	.5	1.3	.28
8	.1	.3	.1	.4	.0	.0	.0	.2	.1	.3	1.1	.37

Ant - Antiguidade; It - Itens; F - F ratio; M - Média
P - Probabilidade; DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas
Itens de dificuldades: os mesmos do Quadro III - 34

QUADRO III - 37

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS
DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE (TESTE
DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	2.1	.72
2	4.5	.34
3	17.9	.02
4	23.7	.00
5	7.1	.13
6	7.5	.49
7	5.1	.28
8	4.3	.36

legenda: Ver pg. 215

LEGENDA DO QUADRO III - 38

M.P - Modelo de Profissionalização

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

T - T Value

M - Média

DP - Desvio Padrão

0 - Não profissionalizados

1 - Profissionalização em Serviço

2 - Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional

3 - Agregação de todos os profissionalizados

Itens de dificuldades: os mesmos do Quadro III - 34

QUADRO III - 38

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

M.P	0		1		2		3		Oneway		T-Test	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	T	P
1	.3	.5	.2	.4	.3	.4	.2	.4	1.2	.32	1.5	.14
2	.1	.3	.2	.4	.0	.2	.1	.3	1.1	.34	-.4	.69
3	.7	.5	.9	.4	.8	.4	.9	.4	3.6	.03	-2.8	.01
4	.2	.4	.4	.5	.4	.5	.4	.5	7.2	.00	-3.7	.00
5	.7	.5	.6	.5	.7	.5	.6	.5	.5	.62	.7	.51
6	.1	.8	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.6	.53	n/v	-
7	.2	.4	.3	.5	.3	.5	.3	.5	2.7	.07	-2.3	.02
8	.1	.3	.1	.2	.1	.3	.1	.3	.9	.40	.6	.58

Obs.: T values com sinal negativo - significa que a média do 1º grupo (1º ano de serviço) é menor que a do 2º grupo (outras situações).

. n/v - sem variância

QUADRO III - 39

ATTITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (TESTE DO QUI - QUADRADO, AGREGANDO OS PROFESSORES PROFISSIONALIZADOS)

Itens	X2	Significance
1	1.8	.18
2	.0	.85
3	10.2	.01
4	12.6	.00
5	.3	.59
6	3.1	.08
7	4.7	.03
8	.1	.75

Legenda: ver pg. 215

LEGENDA DOS QUADROS III - 40 E III - 42

G - Grupo disciplinar	11 - Matemática
It - Itens	19 - Economia/Contabilidade
F - F Ratio	20 - Português/Francês
P - Probabilidade	21 - Português/Latim/Grego
M - Média	NR - Não Respostas
DP - Desvio Padrão	

Itens de dificuldades: os mesmos do Quadro III - 34

QUADRO III - 40

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS
DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR
(ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.1	.4	.4	.5	.3	.4	.5	.5	7.5	.00
2	.0	.2	.4	.5	.1	.3	.1	.3	8.2	.00
3	.8	.4	.5	.7	.8	.4	.7	.5	4.5	.00
4	.2	.4	.2	.4	.5	.5	.2	.4	5.2	.00
5	.7	.5	.6	.5	.6	.5	.6	.5	.5	.68
6	.0	.1	.0	.2	.2	1.2	.0	.1	.8	.50
7	.2	.4	.1	.3	.3	.4	.4	.5	3.2	.02
8	.1	.3	.1	.3	.0	.0	.1	.2	3.1	.03

Legenda: ver pg. 219

QUADRO III - 41

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS
DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR
(TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	21.0	.00
2	22.6	.00
3	29.4	.00
4	14.9	.00
5	1.5	.67
6	5.3	.51
7	9.5	.02
8	9.2	.03

Legenda: ver pg. 219

QUADRO III - 42

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.2	.4	.4	.5	.3	.5	.4	.5	2.3	.08
2	.0	.2	.3	.4	.1	.2	.1	.4	2.8	.04
3	.8	.4	.6	.8	.7	.5	.6	.5	.8	.48
4	.1	.3	.1	.3	.3	.5	.1	.4	1.8	.15
5	.7	.5	.5	.5	.8	.4	.7	.5	1.8	.16
6	.0	.0	.1	.2	.4	1.9	.0	.2	1.5	.23
7	.1	.4	.1	.3	.2	.4	.3	.5	1.7	.17
8	.1	.3	.2	.4	.0	.0	.1	.2	1.4	.24

Legenda: Ver pg. 219

QUADRO III - 43

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	6.7	.08
2	8.2	.04
3	11.6	.07
4	5.4	.14
5	5.2	.16
6	7.9	.25
7	5.0	.17
8	4.3	.23

Legenda: Ver pg. 219

QUADRO III - 44

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

S.	F.		M.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.2	.4	4.5	.04
2	.1	.3	.1	.3	.2	.65
3	.8	.5	.8	.4	.2	.66
4	.2	.4	.4	.5	3.9	.05
5	.7	.5	.6	.5	1.8	.19
6	.1	.7	.0	.1	.6	.46
7	.3	.4	.2	.4	.1	.79
8	.1	.3	.1	.3	.0	.89

LEGENDA

S - Sexo
 It - Itens
 F - F ratio
 P - Probabilidade
 M - Media
 DP - Desvio padrão
 F - Feminino
 M - Masculino
 NR - Não Respostas

Itens de integração: os mesmos do Quadro III - 34

QUADRO III - 45

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	4.8	.09
2	.3	.84
3	4.1	.39
4	6.4	.04
5	3.5	.18
6	.6	.97
7	.4	.82
8	.1	.95

Legenda : Ver pg. 219

QUADRO III - 46

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

S.	F.		M.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.3	.4	.5	.48
2	.1	.3	.1	.3	.1	.77
3	.7	.5	.7	.5	.1	.80
4	.1	.3	.3	.4	3.8	.05
5	.7	.4	.5	.5	4.8	.03
6	.1	.9	.0	.2	.2	.62
7	.2	.4	.2	.4	.1	.78
8	.1	.3	.1	.2	.5	.48

LEGENDA

S - Sexo

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Media

DP - Desvio padrão

F - Feminino

M - Masculino

NR - Não Respostas

Itens de integração: os mesmos do Quadro III - 34

QUADRO III - 47

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	.3	.62
2	.0	1.00
3	.7	.71
4	2.7	.10
5	3.8	.05
6	.9	.64
7	.0	.98
8	.1	.72

legenda: ver pg. 219

LEGENDA DOS QUADROS III - 48 E III - 50

NUT - Região
 It - Itens
 F - F Ratio
 P - Probabilidade
 M - Média
 DP - Desvio Padrão

1 - Norte
 2 - Centro
 3 - Lisboa e Vale do Tejo
 4 - Alentejo/Algarve
 NR - Não Respostas

Itens de dificuldades: os mesmos do Quadro III - 34

QUADRO III - 48

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.4	.5	.2	.4	.2	.4	1.2	.30
2	.2	.4	.1	.3	.1	.3	.2	.4	1.9	.13
3	.7	.5	.8	.5	.8	.4	.6	.5	1.4	.24
4	.2	.4	.2	.4	.3	.5	.7	.5	4.8	.00
5	.7	.5	.6	.5	.6	.5	.5	.5	.8	.51
6	.1	1.1	.0	.0	.0	.1	.1	.2	.9	.45
7	.1	.3	.3	.4	.3	.5	.1	.3	3.8	.01
8	.1	.2	.1	.3	.1	.3	.1	.3	.4	.77

QUADRO III -49

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	3.7	.29
2	5.7	.13
3	7.1	.31
4	13.8	.00
5	2.3	.51
6	6.4	.38
7	11.1	.01
8	1.1	.77

Legenda: ver pg. 224

QUADRO III - 50

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.3	.5	.3	.5	.0	.0	.5	.69
2	.2	.4	.1	.3	.1	.2	.0	.0	1.4	.24
3	.7	.5	.8	.6	.7	.5	.3	.6	.9	.45
4	.2	.4	.1	.4	.1	.4	.3	.6	.3	.83
5	.7	.4	.6	.5	.7	.5	.7	.6	.4	.76
6	.2	1.3	.0	.0	.0	.2	.0	.0	.6	.61
7	.1	.3	.3	.4	.3	.5	.0	.0	3.1	.03
8	.1	.3	.1	.3	.1	.3	.7	.6	4.8	.00

Legenda: ver pg. 224

QUADRO III - 51

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	1.5	.69
2	4.2	.24
3	4.5	.61
4	.9	.82
5	1.2	.75
6	2.7	.85
7	9.0	.03
8	13.3	.00

Legenda: Ver pg. 224

QUADRO III - 52

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.3	.5	.0	.93
2	.1	.3	.1	.3	.0	.87
3	.7	.5	.8	.5	1.1	.29
4	.3	.5	.3	.5	.0	.95
5	.7	.5	.6	.5	1.4	.24
6	.0	.1	.1	.7	.2	.70
7	.2	.4	.2	.4	.0	.98
8	.1	.3	.1	.3	.5	.50

LEGENDA

TE - Tipo de escola

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Media

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de dificuldades:
os mesmos do Quadro

III - 34

QUADRO III - 53

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	.0	1.00
2	.0	1.00
3	1.2	.56
4	.0	1.00
5	1.0	.31
6	.6	.75
7	.0	1.00
8	.2	.70

legendas ver pg. 226

QUADRO III - 54

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 10 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.3	.5	.0	.95
2	.1	.1	.3	.3	.4	.51
3	.6	.5	.7	.5	1.4	.24
4	.2	.4	.1	.3	1.8	.19
5	.8	.4	.7	.5	2.3	.13
6	.0	.0	.1	.9	.4	.51
7	.2	.4	.2	.4	.5	.47
8	.1	.4	.1	.3	1.1	.29

LEGENDA

TE - Tipo de escola

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Media

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de dificuldades:
os mesmos do Quadro III -

QUADRO III - 55

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	.0	1.00
2	.1	.75
3	1.4	.50
4	1.1	.30
5	1.7	.20
6	.9	.62
7	.2	.64
8	.5	.49

Legendas: ver pg. 226

LEGENDA DO QUADRO III - 56

Id. - Idade
It - Itens
F - F Ratio
P - Probabilidade

M - Média
DP - Desvio padrão
NR - Não Respostas

Itens de causas das dificuldades:

- 1 - Origem sócio-económica dos alunos
- 2 - Indisciplina dos alunos
- 3 - Dificuldades de aprendizagem dos alunos
- 4 - Deficiências na preparação científica do professor
- 5 - Falta de apoio dos colegas
- 6 - Falta de experiência do professor
- 7 - Falta de preparação pedagógica do professor
- 8 - Más condições do edifício e recursos da escola

Obs: Nos Quadros III - 56 a III - 77, todas as respostas foram consideradas, na medida em que o facto de não se escolher um item é significativo. Na análise de variância, considerou-se o valor 0 quando o item não foi escolhido e o valor 1 quando o foi.

A análise de variância foi sempre corroborada pelo teste do Qui-Quadrado, em virtude de se tratar de variáveis não ordinais ou de escala.

QUADRO III - 56

ATTITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: IDADE (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Id.	até 24		25-29		30-39		+40anos		F	P
	lt.	m dp	m dp	m dp	m dp	m dp	m dp			
1	.4	.5	.3	.5	.5	.5	.7	.5	6.7	.00
2	.5	.5	.6	.5	.4	.5	.2	.4	3.9	.01
3	.7	.5	.7	.5	.7	.5	.7	.5	1.0	.96
4	.1	.3	.2	.4	.1	.3	.2	.4	.7	.58
5	.0	.2	.1	.2	.1	.3	.0	.2	.4	.73
6	.4	.5	.3	.4	.1	.2	.0	.2	13.	.00
7	.3	.4	.2	.4	.1	.3	.0	.2	4.1	.01
8	.2	.4	.2	.4	.3	.5	.5	.5	3.3	.02

legenda: ver Pg. 228

QUADRO III - 57

ATTITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: IDADE (TESTE DO QUI - QUADRADO (AGREGANDO TODOS OS PROFESSORES QUE NÃO SE ENCONTRAM NO 10 ANO DE SERVIÇO)

Itens	X ²	Significance
1	19.0	.00
2	15.0	.06
3	1.2	.88
4	2.3	.68
5	1.5	.83
6	34.6	.00
7	13.1	.01
8	10.3	.03

legenda e ver Pg. 228

QUADRO III - 58

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Ant	1-0ano		1-3anos		4-6anos		7-9anos		+10anos		F	P
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp		
1	.3	.5	.4	.5	.3	.5	.6	.5	.7	.5	5.3	.00
2	.6	.5	.6	.5	.3	.5	.3	.5	.3	.5	4.6	.00
3	.7	.5	.8	.4	.9	.3	.8	.4	.6	.5	1.9	.12
4	.1	.3	.1	.3	.3	.5	.2	.4	.1	.3	1.1	.35
5	.1	.2	.1	.2	.1	.3	.1	.3	.1	.2	.1	.98
6	.4	.5	.2	.4	.0	.0	.0	.0	.0	.0	15.	.00
7	.4	.0	.1	.3	.4	.5	.1	.3	.0	.0	5.7	.00
8	.1	.4	.2	.4	.4	.5	.4	.5	.4	.5	6.1	.00

Ant - Antiguidade; It - Itens; F - F ratio; M - Média
P - Probabilidade; DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas
Itens das causas das dificuldades: os do Quadro III - 56

QUADRO III - 59

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE (TESTE DO QUI - QUADRADO, AGREGANDO TODOS OS PROFESSORES QUE NÃO SE ENCONTRAM NO 1º ANO DE SERVIÇO)

Itens	X ²	Significance
1	12.0	.00
2	12.3	.00
3	1.0	.31
4	.1	.82
5	.0	1.00
6	44.0	.00
7	9.2	.00
8	18.2	.00

Legenda: ver pg. 228

LEGENDA DO QUADRO III - 60

M.P - Modelo de Profissionalização

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

T - T Value

M - Media

DP - Desvio Padrão

0 - Não profissionalizados

1 - Profissionalização em Serviço

2 - Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional

3 - Agregação de todos os profissionalizados

Itens de causas das dificuldades: os mesmos do Quadro III
- 56

QUADRO III - 60

ATTITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

M.P	0		1		2		3		Oneway		T-Test	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	T	P
1	.3	.5	.7	.5	.4	.5	.6	.5	12.	.00	-4.5	.00
2	.6	.5	.3	.5	.5	.5	.4	.5	5.5	.00	3.1	.00
3	.7	.5	.7	.5	.8	.4	.7	.5	.6	.57	- .3	.74
4	.1	.3	.2	.4	.2	.4	.2	.4	.3	.76	- .7	.47
5	.1	.3	.1	.2	.0	.0	.1	.2	.8	.45	.6	.58
6	.3	.5	.0	.0	.3	.5	.1	.3	19.	.00	5.7	.00
7	.3	.5	.0	.2	.0	.2	.0	.2	14.	.00	5.9	.00
8	.2	.4	.4	.5	.2	.4	.4	.5	9.7	.00	-3.6	.00

Obs.: T values com sinal negativo - significa que a média do 1º grupo (1º ano de serviço) é menor que a do 2º grupo (outras situações).

QUADRO III - 61

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS
DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: MODELO DE
PROFISSIONALIZAÇÃO (TESTE DO QUI - QUADRADO, AGREGANDO
TODOS OS PROFESSORES PROFISSIONALIZADOS)

Itens	X2	Significance
1	17.5	.00
2	12.3	.00
3	.0	.85
4	.3	.59
5	.1	.78
6	23.8	.00
7	24.3	.00
8	12.5	.00

Legenda: ver pg. 231

LEGENDA DOS QUADROS III - 62 E III - 64

G - Grupo disciplinar
 It - Itens
 F - F Ratio
 P - Probabilidade
 M - Média
 DP - Desvio Padrão

11 - Matemática
 19 - Economia/Contabilidade
 20 - Português/Francês
 21 - Português/Latim/Grego
 NR - Não Respostas

Itens de causas das dificuldades: os mesmos do Quadro III
 - 56

QUADRO III - 62

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS
 DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR
 (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.5	.5	.5	.5	.5	.5	.3	.5	1.6	.19
2	.5	.5	.4	.5	.3	.5	.5	.5	3.2	.02
3	.7	.5	.6	.5	.8	.4	.7	.5	1.5	.21
4	.2	.4	.2	.4	.1	.3	.1	.3	1.3	.28
5	.1	.3	.0	.2	.0	.2	.1	.3	.5	.70
6	.2	.4	.3	.5	.2	.4	.3	.5	1.7	.16
7	.1	.3	.2	.4	.2	.4	.2	.4	1.1	.35
8	.2	.4	.2	.4	.4	.5	.3	.4	1.5	.23

QUADRO 111 - 63

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	4.8	.19
2	10.7	.09
3	4.5	.21
4	3.9	.27
5	1.4	.70
6	5.1	.16
7	3.3	.35
8	4.3	.23

Legenda: Ver pg. 233

QUADRO 111 - 64

ATITUDES FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.4	.5	.4	.5	.2	.4	1.0	.40
2	.7	.5	.5	.5	.3	.3	.6	.6	2.9	.04
3	.7	.5	.6	.5	.9	.4	.6	.5	1.8	.15
4	.1	.4	.2	.4	.1	.3	.1	.4	.1	.94
5	.1	.3	.1	.2	.0	.0	.1	.2	.6	.60
6	.3	.5	.4	.5	.4	.5	.5	.5	.6	.64
7	.2	.4	.3	.5	.3	.5	.3	.5	.5	.69
8	.1	.4	.2	.4	.1	.4	.1	.4	.0	1.0

Legenda: Ver pg. 233

QUADRO 111 - 65

ATTITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	3.0	.39
2	9.2	.16
3	5.4	.15
4	.4	.94
5	1.9	.59
6	1.7	.63
7	1.5	.68
8	.0	1.00

Legenda: ver pg. 233

QUADRO 111 - 66

ATTITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

S.	F.		M.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.4	.5	.6	.5	8.7	.00
2	.5	.5	.4	.5	6.1	.01
3	.7	.5	.7	.5	1.2	.27
4	.1	.3	.2	.4	7.4	.01
5	.1	.2	.1	.3	.4	.55
6	.3	.4	.2	.4	3.9	.05
7	.2	.4	.1	.3	7.1	.01
8	.2	.4	.3	.5	1.0	.31

LEGENDA

S - Sexo

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Media

DP - Desvio padrão

F - Feminino

M - Masculino

NR - Não Respostas

Itens de causas de dificuldades: os do Quadro 111 - 66

QUADRO III -67

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	9.2	.01
2	10.4	.03
3	3.5	.17
4	13.2	.00
5	.4	.81
6	4.2	.13
7	11.3	.00
8	1.4	.50

legenda: ver pg. 235

QUADRO III - 68

ATITUDES FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

S.	F.		M.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.3	.5	.4	.5	1.1	.29
2	.6	.5	.5	.6	.1	.71
3	.7	.5	.5	.5	3.2	.08
4	.1	.3	.2	.4	1.9	.17
5	.0	.2	.1	.3	.9	.35
6	.4	.5	.4	.5	.1	.79
7	.3	.5	.2	.4	1.9	.17
8	.1	.4	.1	.4	.0	.96

LEGENDA

S - Sexo

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

F - Feminino

M - Masculino

NR - Não Respostas

Itens de causas das dificuldades: os do Quadro III - 56

QUADRO III - 69

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	.7	.39
2	3.3	.19
3	2.5	.12
4	1.2	.28
5	.3	.61
6	.0	.94
7	1.3	.25
8	.0	1.00

Legenda: Ver pg. 236

LEGENDA DOS QUADROS III - 70 E III - 72

NUT - Região	1 - Norte
It - Itens	2 - Centro
F - F Ratio	3 - Lisboa e Vale do Tejo
P - Probabilidade	4 - Alentejo/Algarve
M - Média	NR - Não Respostas
DP - Desvio Padrão	

Itens de causas das dificuldades: os mesmos do Quadro III
- 56

QUADRO III - 70

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.5	.5	.4	.5	.4	.5	.4	.5	1.2	.31
2	.5	.5	.5	.5	.4	.5	.5	.5	.3	.86
3	.8	.4	.7	.5	.7	.5	.5	.5	1.3	.28
4	.1	.4	.1	.2	.2	.4	.2	.4	2.5	.06
5	.0	.2	.1	.3	.0	.2	.1	.3	.8	.49
6	.3	.4	.3	.5	.2	.4	.1	.3	1.2	.33
7	.2	.4	.2	.4	.2	.4	.3	.5	.8	.48
8	.1	.4	.2	.4	.4	.5	.3	.5	3.4	.02

legenda: ver pg. 237

QUADRO III -71

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	3.6	.31
2	3.3	.77
3	3.8	.28
4	7.5	.06
5	2.5	.48
6	3.5	.33
7	2.5	.48
8	9.9	.02

legenda: ver pg. 237

QUADRO III - 72

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
1	.5	.5	.3	.5	.2	.4	.0	.0	2.8	.04
2	.5	.5	.7	.5	.6	.5	.7	.6	1.7	.17
3	.8	.4	.6	.5	.6	.5	.0	.0	2.9	.03
4	.2	.4	.1	.2	.1	.4	.0	.0	1.3	.29
5	.0	.2	.1	.3	.0	.2	.0	.0	1.1	.35
6	.3	.5	.4	.5	.4	.5	.7	.6	.6	.60
7	.3	.4	.2	.4	.3	.5	1.0	.0	3.3	.02
8	.1	.3	.1	.3	.2	.4	.0	.0	1.0	.38

legenda: ver pg. 237

QUADRO III - 73

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	8.2	.04
2	3.3	.35
3	8.6	.04
4	3.8	.29
5	3.3	.35
6	1.9	.59
7	9.4	.02
8	3.1	.38

legenda: ver pg. 237

QUADRO III - 74

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.5	.5	.4	.5	.1	.72
2	.4	.5	.5	.5	.1	.74
3	.7	.4	.7	.5	.6	.45
4	.1	.2	.2	.4	3.5	.06
5	.1	.2	.1	.2	.0	.91
6	.2	.5	.2	.4	.0	.98
7	.2	.4	.2	.4	1.4	.24
8	.3	.5	.3	.4	.1	.71

LEGENDA

TE - Tipo de escola

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de causas de dificuldades: os mesmos do Quadro III - 56

QUADRO III - 75

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X ²	Significance
1	.0	.84
2	.3	.85
3	.3	.56
4	2.6	.10
5	.0	1.00
6	.0	1.00
7	1.0	.33
8	.0	.84

Legenda: Ver pg. 237

QUADRO III - 76

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
1	.5	.5	.3	.5	3.5	.07
2	.5	.5	.6	.5	1.6	.21
3	.7	.5	.6	.5	.8	.36
4	.1	.3	.2	.4	1.5	.23
5	.1	.3	.1	.2	.1	.74
6	.3	.5	.4	.5	.5	.47
7	.2	.4	.3	.4	.1	.73
8	.2	.4	.1	.3	.2	.64

LEGENDA

TE - Tipo de escola

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio padrão

NR - Não Respostas

Itens de causas das dificuldades: os mesmos do Quadro III - 56

QUADRO III - 77

ATITUDE FACE AOS PROBLEMAS DO QUOTIDIANO: CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
1	2.6	.10
2	1.7	.43
3	.5	.49
4	.8	.36
5	.0	1.00
6	.3	.60
7	.0	.91
8	.0	.87

Legenda: ver pg. 240

LEGENDA DOS QUADROS III - 78 E III - 79

Id. - Idade

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

NR - Não Respostas

M - Média

DP - Desvio Padrão

Itens de autoavaliação do grau de preparação e do grau de sucesso:

- 1 - Definir objectivos
- 2 - Planificar actividades
- 3 - Identificar recursos
- 4 - Adequar a planificação aos alunos
- 5 - Elaborar testes
- 6 - Gerir o tempo e as actividades do quotidiano na sala de aula
- 7 - Fazer avaliação formativa
- 8 - Proporcionar feed-back aos alunos
- 9 - Dar explicações claras
- 10 - Promover a participação dos alunos
- 11 - Variar as metodologias
- 12 - Encadear a planificação
- 13 - Utilizar os media e outros recursos
- 14 - Desenvolver hábitos de trabalho nos alunos
- 15 - Desenvolver hábitos de investigação nos alunos
- 16 - Ter em atenção as necessidades, interesses e atitudes dos alunos
- 17 - Fomentar o espírito crítico nos alunos
- 18 - Estimular o interesse dos alunos
- 19 - Evitar a indisciplina
- 20 - Tratar os problemas de indisciplina

QUADRO III - 78

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: IDADE

Id.	até 24		25-29		30-39		+40anos		F	P	NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
1	3.0	1.1	3.0	1.1	3.4	1.1	3.5	.9	2.4	.07	39
2	2.8	1.3	2.8	1.2	3.6	.9	3.6	.8	8.5	.00	42
3	2.7	1.1	2.5	1.2	3.3	1.0	3.5	.9	7.5	.00	55
4	2.8	1.0	2.6	1.1	3.2	1.1	3.2	1.0	4.4	.00	48
5	2.6	1.1	2.6	1.3	3.4	1.1	3.4	.9	7.3	.00	42
6	2.4	1.0	2.7	1.3	3.5	1.0	3.1	1.0	12.	.00	44
7	2.6	1.2	2.9	1.1	3.4	1.0	3.6	.7	6.6	.00	44
8	2.7	1.1	2.8	1.1	3.4	1.1	3.3	.9	5.2	.00	52
9	3.1	1.2	3.2	1.2	3.6	1.2	3.5	1.0	2.1	.10	45
10	3.1	1.2	3.0	1.1	3.6	1.0	3.5	.8	3.7	.01	41
11	2.6	1.1	2.7	1.2	3.5	1.0	3.6	.8	9.9	.00	42
12	2.5	1.1	2.7	1.1	3.4	1.1	3.3	1.0	8.9	.00	48
13	2.4	1.1	2.5	1.1	2.8	1.2	2.9	1.0	1.6	.19	50
14	2.9	1.0	2.8	1.0	3.2	1.1	3.5	.9	3.5	.02	45
15	2.7	1.1	2.6	.9	2.9	1.0	3.0	1.0	1.9	.13	48
16	3.1	1.1	2.9	1.3	3.2	1.0	3.3	.9	1.1	.34	50
17	3.1	1.3	2.9	1.1	3.1	1.0	3.4	.9	1.0	.38	49
18	3.1	1.2	3.0	1.1	3.3	1.0	3.5	.9	1.4	.26	50
19	2.6	1.1	2.8	1.2	3.1	1.2	3.4	1.2	3.0	.03	47
20	2.4	1.0	2.6	1.1	2.9	1.2	3.3	1.1	3.8	.01	47

Legenda: Ver pg. 242

QUADRO III - 79

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: IDADE

Id.	até 24		25-29		30-39		+40anos		F	P	NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
1	3.2	.8	3.4	.7	3.6	.9	3.5	.5	2.0	.12	57
2	3.1	.9	3.4	.7	3.8	.8	3.6	.5	6.0	.00	51
3	3.1	1.0	2.9	.8	3.6	.8	3.6	.5	7.3	.00	70
4	3.2	.9	3.4	.8	3.6	.9	3.5	.5	2.5	.06	61
5	3.5	.7	3.7	.7	3.8	.7	3.6	.5	2.4	.07	58
6	3.2	.7	3.6	.8	3.9	.8	3.5	.7	8.1	.00	58
7	3.2	.8	3.4	.7	3.7	.7	3.6	.5	5.2	.00	59
8	3.4	.8	3.3	.8	3.7	.9	3.4	.6	2.8	.04	68
9	3.5	.8	3.8	.7	4.2	.7	3.8	.5	7.6	.00	63
10	3.7	.9	3.7	.8	3.9	.7	3.6	.6	1.2	.31	59
11	3.0	1.0	3.3	1.0	3.8	.8	3.5	.5	7.1	.00	61
12	3.0	.9	3.3	.8	3.6	.9	3.5	.6	5.0	.00	67
13	2.6	1.2	2.5	1.0	3.1	1.0	3.1	.6	3.8	.01	69
14	3.1	1.0	3.3	.8	3.4	.9	3.2	1.0	.6	.61	61
15	2.7	1.1	2.8	.8	3.1	1.0	2.6	1.0	2.0	.12	60
16	3.7	.8	3.6	.8	3.6	.9	3.4	.8	.4	.74	68
17	3.5	1.0	3.4	.9	3.5	.8	3.2	.7	.5	.68	66
18	3.5	.9	3.5	.7	3.7	.8	3.4	.6	1.1	.36	66
19	3.2	1.1	3.6	.8	4.0	.8	4.2	.8	8.1	.00	63
20	3.2	1.1	3.5	.8	3.8	.9	3.9	.7	5.1	.00	68

legenda: ver pg. 242

QUADRO III - 80

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE

Ant	1-0ano		1-3anos		4-6anos		7-9anos		+10anos		F	P	NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
1	2.9	1.1	3.5	1.1	3.7	.7	3.3	.9	3.7	1.1	5.6	.00	38
2	2.7	1.2	3.1	1.1	3.6	.5	3.5	1.0	3.8	.9	9.6	.00	41
3	2.6	1.2	2.9	.9	2.7	.7	3.3	.9	3.6	1.0	7.6	.00	54
4	2.6	1.1	3.1	1.2	2.7	.9	3.3	1.0	3.4	1.1	6.4	.00	47
5	2.6	1.2	2.9	1.2	2.7	1.6	3.2	1.1	3.6	.9	6.1	.00	41
6	2.5	1.2	2.6	.9	2.8	.9	3.5	1.0	3.5	1.0	9.5	.00	43
7	2.7	1.2	3.2	1.2	2.8	1.0	3.3	.9	3.7	.9	8.1	.00	43
8	2.6	1.1	3.2	.9	2.6	.8	3.4	1.0	3.6	.9	8.2	.00	51
9	3.1	1.3	3.3	1.1	3.6	.9	3.6	1.2	3.7	1.1	1.9	.11	44
10	2.9	1.2	3.6	.9	3.2	.8	3.5	1.0	3.7	.9	4.4	.00	40
11	2.6	1.2	3.3	1.0	2.8	1.0	3.5	.9	3.7	1.0	9.7	.00	41
12	2.5	1.1	3.0	1.1	2.7	1.0	3.4	1.0	3.6	1.0	9.8	.00	47
13	2.4	1.2	3.3	.8	2.2	1.1	2.7	1.1	2.9	1.1	3.9	.00	49
14	2.8	1.1	2.9	1.0	2.5	1.2	3.3	1.0	3.4	1.0	3.5	.01	44
15	2.7	1.1	2.6	.9	2.1	1.2	2.8	.9	3.1	1.0	2.3	.06	46
16	2.9	1.2	3.4	1.0	2.8	1.1	3.1	1.0	3.4	.9	2.2	.07	48
17	2.9	1.3	3.2	1.1	3.0	.8	3.1	1.0	3.4	.9	1.7	.14	47
18	3.0	1.2	3.3	1.0	3.3	.7	3.2	.9	3.6	.9	2.6	.04	48
19	2.7	1.2	2.8	1.0	2.6	.8	2.9	1.2	3.4	1.2	2.6	.04	45
20	2.5	1.1	2.7	1.0	2.0	1.1	2.8	1.1	3.1	1.2	3.4	.01	46

LEGENDA: Ant - Antiguidade; It - Itens; F - F ratio
P - Probabilidade; M - Média
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens do grau de preparação e de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 81

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE

Ant	1-3anos		4-6anos		7-9anos		+10anos		F	P	NR		
lt.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp					
1	3.3	.9	3.8	.7	3.1	.8	3.5	.7	3.7	.7	3.9	.00	56
2	3.2	.9	3.5	.5	3.5	.5	3.8	.8	4.0	.5	7.8	.00	60
3	3.0	.9	3.3	.5	2.6	1.3	3.5	.7	3.7	.5	7.4	.00	69
4	3.2	.9	3.5	.6	3.1	1.1	3.7	.7	3.7	.7	3.4	.01	60
5	3.6	.8	3.5	.5	3.8	.5	3.8	.6	3.8	.6	1.0	.40	57
6	3.5	.8	3.4	.7	3.1	.8	3.9	.8	3.7	.7	3.6	.01	57
7	3.4	.8	3.5	.5	2.8	1.0	3.6	.7	3.8	.6	4.8	.00	58
8	3.3	.9	3.5	.6	3.0	.8	3.7	.7	3.8	.7	4.3	.00	67
9	3.7	.7	3.8	.8	3.9	.6	4.0	.7	4.2	.7	3.7	.01	62
10	3.7	.8	3.8	.8	3.8	1.2	3.8	.7	3.8	.6	.1	.99	58
11	3.2	1.0	3.3	.9	3.1	1.1	3.7	.7	3.8	.7	3.5	.01	60
12	3.1	.9	3.4	.7	2.9	1.0	3.7	.8	3.7	.7	5.6	.00	59
13	2.6	1.1	2.6	.9	2.1	1.1	3.1	.9	3.2	.8	3.8	.01	61
14	3.2	.9	3.1	.7	2.4	1.2	3.4	.8	3.4	.9	2.3	.06	60
15	2.8	1.0	2.8	.8	1.8	.7	3.0	.9	3.1	1.0	3.5	.01	63
16	3.6	.8	3.7	.7	3.3	.9	3.5	.9	3.7	.9	.6	.63	67
17	3.5	1.0	3.5	.8	3.0	.9	3.3	.8	3.5	.8	.9	.49	65
18	3.6	.8	3.3	.8	3.3	.9	3.5	.7	3.7	.7	1.1	.37	65
19	3.5	1.0	3.4	.7	3.4	.5	4.0	.9	4.2	.7	6.1	.00	62
20	3.4	1.0	3.3	.7	3.3	1.0	3.9	.8	3.9	.8	3.1	.02	67

LEGENDA: Ant - Antiguidade; It - Itens; F - F ratio
P - Probabilidade; M - Media
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens do grau de preparação e de sucesso: os mesmos do
Quadro III - 78

LEGENDA DOS QUADROS III - 82 E III - 83

M.P - Modelo de Profissionalização

0 - Não profissionalizados

1 - Profissionalização em Serviço

2- Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional

3 - Agregação de todos os profissionalizados

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

T - T value

Itens de autoavaliação do grau de preparação e do grau de sucesso: os mesmos do Quadro 78

QUADRO 111 - 82

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

M.P	0		1		2		3		Oneway		T-Test	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	T	P
1	2.8	1.1	3.6	1.0	3.8	.9	3.6	.9	16.	.00	-5.5	.00
2	2.7	1.2	3.7	.9	3.5	.9	3.6	.9	19.	.00	-6.3	.00
3	2.5	1.2	3.4	.9	3.2	1.1	3.4	1.0	18.	.00	-6.0	.00
4	2.6	1.1	3.4	1.0	3.1	1.0	3.3	1.0	14.	.00	-5.1	.00
5	2.6	1.3	3.4	1.0	3.1	1.1	3.3	1.0	12.	.00	-4.7	.00
6	2.5	1.2	3.5	1.0	3.0	1.0	3.4	1.0	22.	.00	-6.3	.00
7	2.6	1.1	3.5	.9	3.5	1.1	3.5	.9	19.	.00	-6.2	.00
8	2.6	1.1	3.5	.9	3.4	.9	3.5	.9	19.	.00	-6.1	.00
9	3.1	1.3	3.6	1.1	3.6	1.1	3.6	1.1	3.9	.02	-2.8	.01
10	3.0	1.2	3.6	1.0	3.6	.9	3.6	.9	7.1	.00	-3.8	.00
11	2.6	1.2	3.6	.9	3.4	1.2	3.5	1.0	18.	.00	-6.0	.00
12	2.4	1.0	3.5	1.0	3.4	1.0	3.5	1.0	27.	.00	-7.4	.00
13	2.3	1.1	2.8	1.1	3.1	1.1	2.9	1.1	7.0	.00	-3.6	.00
14	2.8	1.0	3.3	1.0	3.2	1.1	3.3	1.0	5.5	.00	-3.3	.00
15	2.6	1.1	2.9	1.0	2.8	1.0	2.9	1.0	1.9	.16	-1.9	.06
16	2.9	1.2	3.3	.9	3.3	1.2	3.3	1.0	3.0	.05	-2.5	.02
17	2.9	1.2	3.2	.9	3.3	1.2	3.3	1.0	2.8	.06	-2.4	.02
18	3.0	1.2	3.4	.9	3.3	1.0	3.4	.9	2.8	.06	-2.4	.02
19	2.7	1.2	3.1	1.2	3.0	1.2	3.1	1.2	3.1	.05	-2.5	.02
20	2.5	1.1	3.0	1.1	2.8	1.1	2.9	1.1	4.3	.02	-2.9	.00

Legenda: ver pg. 247

Obs.-1 - O sinal negativo em T significa que a média do 1º grupo (não profissionalizados) é menor do que a do 2º grupo (profissionalizados)

2 - O número de não respostas é igual ao dos Quadros imediatamente anteriores

QUADRO III - 83

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

M.P	0		1		2		3		Oneway		T-Test	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	T	P
1	3.2	.9	3.6	.7	3.8	.6	3.7	.7	8.6	.00	-4.1	.00
2	3.2	.9	3.9	.6	3.5	.5	3.8	.6	15.	.00	-5.0	.00
3	3.0	.9	3.7	.6	3.2	.8	3.6	.7	15.	.00	-5.0	.00
4	3.2	.9	3.7	.7	3.5	.6	3.7	.7	9.3	.00	-4.1	.00
5	3.6	.8	3.8	.6	3.8	.6	3.8	.6	2.2	.11	-2.1	.04
6	3.4	.8	3.9	.8	3.5	.8	3.8	.8	7.0	.00	-3.3	.00
7	3.3	.8	3.7	.6	3.4	.9	3.6	.7	4.8	.01	-2.5	.01
8	3.3	.9	3.8	.6	3.5	.7	3.7	.6	7.5	.00	-3.7	.00
9	3.7	.8	4.1	.7	3.8	.7	4.0	.7	7.5	.00	-3.4	.00
10	3.7	.9	3.8	.6	3.8	.8	3.8	.7	.7	.49	-1.2	.23
11	3.2	1.0	3.7	.7	3.5	1.0	3.7	.8	7.2	.00	-3.7	.00
12	3.0	.9	3.7	.8	3.7	.7	3.7	.7	14.	.00	-5.4	.00
13	2.6	1.1	3.2	.8	2.6	1.1	3.1	.9	7.9	.00	-3.2	.00
14	3.2	.9	3.3	.9	3.3	1.0	3.3	.9	.7	.50	-1.2	.24
15	2.7	1.0	3.0	1.0	2.8	.9	3.0	.9	1.6	.20	-1.7	.10
16	3.6	.8	3.6	.9	3.6	.8	3.6	.8	.0	1.0	.0	1.0
17	3.5	1.0	3.4	.8	3.9	.9	3.4	.8	.2	.80	.7	.51
18	3.6	.8	3.6	.7	3.4	.8	3.6	.8	1.0	.39	-.3	.78
19	3.4	1.0	4.1	.8	3.6	.8	4.0	.8	10.	.00	-4.1	.00
20	3.4	1.0	3.9	.8	3.5	.9	3.8	.8	6.2	.00	-3.0	.00

Obs.-1 - O sinal negativo em T significa que a média do 1º grupo (não profissionalizados) é menor do que a do 2º grupo (profissionalizados)

2 - O número de não respostas é igual ao do Quadro anterior

Legenda: ver pg.247

LEGENDA DOS QUADROS III - 84 A III - 87

G - Grupo disciplinar	11 - Matemática
It - Itens	19 - Economia/Contabilidade
F - F Ratio	20 - Português/Francês
P - Probabilidade	21 - Português/Latim/Grego
M - Média	NR - Não Respostas
DP - Desvio Padrão	

Itens de autoavaliação do grau de preparação e do grau de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 84

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR

G.	11		19		20		21		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.4	1.0	2.7	1.1	3.3	1.2	3.1	1.2	2.4	.07	38
2	3.3	1.1	2.7	1.1	3.3	1.1	2.9	1.4	2.5	.06	41
3	3.1	1.0	2.6	1.1	3.0	1.1	2.9	1.3	1.4	.25	54
4	3.1	1.0	2.3	1.0	3.1	1.0	2.8	1.2	3.9	.01	47
5	3.1	1.2	2.9	1.2	2.7	1.2	3.0	1.3	.9	.45	40
6	3.1	1.1	3.5	1.2	3.0	1.2	2.7	1.2	2.2	.09	42
7	3.1	1.0	2.7	1.1	3.1	1.2	3.1	1.3	1.1	.33	43
8	3.2	1.0	2.5	1.0	3.1	1.2	2.9	1.2	2.2	.09	51
9	3.5	1.1	3.0	1.2	3.4	1.2	3.3	1.2	1.4	.24	44
10	3.3	1.1	3.7	1.1	3.4	1.2	3.3	1.2	1.9	.14	40
11	3.2	1.1	2.4	1.1	3.2	1.1	3.0	1.2	3.2	.03	41
12	3.2	1.0	2.4	.8	3.1	1.1	2.7	1.3	4.0	.01	47
13	2.6	1.0	2.1	1.1	2.8	1.2	2.6	1.3	1.9	.13	49
14	3.1	.9	2.6	1.1	3.0	1.1	3.1	1.2	1.4	.26	44
15	2.8	.9	2.5	1.0	2.8	1.1	2.8	1.2	.6	.62	46
16	3.0	1.0	2.8	1.2	3.3	1.1	3.1	1.2	1.1	.37	48
17	3.1	1.0	2.9	1.1	3.1	1.2	3.2	1.2	.4	.76	47
18	3.2	1.0	2.9	1.2	3.3	1.1	3.2	1.1	.6	.59	48
19	3.1	1.1	2.7	1.1	3.0	1.3	2.7	1.2	1.3	.29	45
20	2.9	1.2	2.6	1.1	2.8	1.2	2.4	1.1	1.6	.18	46

legenda: ver pg. 250

QUADRO III - 85

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE PROBLEMAS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR

G.	11		19		20		21		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.0	1.1	2.6	1.0	3.1	1.3	2.7	1.2	.9	.45	28
2	3.0	1.3	2.4	1.1	2.8	1.2	2.4	1.3	1.7	.17	31
3	2.8	1.1	2.1	1.0	2.8	1.3	2.4	1.4	1.3	.29	40
4	2.7	1.0	2.0	.9	2.8	1.2	2.5	1.2	1.8	.15	36
5	2.6	1.2	2.6	1.2	2.7	1.1	2.5	1.3	.1	.95	32
6	2.7	1.1	2.2	1.2	2.7	1.3	2.4	1.2	.9	.42	33
7	2.7	1.0	2.4	1.2	2.9	1.3	2.6	1.3	.4	.73	33
8	2.7	1.0	2.3	1.0	2.9	1.3	2.5	1.2	1.2	.31	39
9	3.1	1.3	2.7	1.3	3.7	1.4	3.2	1.2	1.6	.20	34
10	2.9	1.1	2.6	1.2	3.3	1.5	3.0	1.3	1.1	.37	30
11	2.8	1.2	2.0	.9	2.8	1.3	2.6	1.1	1.9	.14	32
12	2.7	1.0	2.3	.9	2.8	1.1	2.3	1.2	1.2	.30	38
13	2.4	1.1	1.9	1.0	2.7	1.2	2.4	1.3	1.1	.37	37
14	2.8	.9	2.4	1.1	3.0	1.0	3.0	1.2	1.4	.24	33
15	2.7	.9	2.4	1.0	2.7	1.2	2.7	1.2	.5	.70	36
16	2.9	1.1	2.6	1.3	3.3	1.4	2.8	1.3	1.0	.40	37
17	2.8	1.1	2.6	1.2	3.0	1.6	3.0	1.4	.4	.76	36
18	3.0	1.2	2.7	1.4	3.3	1.3	2.9	1.2	.5	.69	37
19	2.8	1.2	2.4	1.1	3.3	1.6	2.4	1.1	1.9	.14	34
20	2.7	1.1	2.4	1.0	2.9	1.5	2.2	1.1	1.2	.33	36

legenda: ver pg. 250

QUADRO III - 86

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE ASPECTOS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR

G.	11		19		20		21		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.6	.7	3.4	.9	3.5	.7	3.2	.9	2.2	.09	56
2	3.6	.7	3.5	1.0	3.6	.8	3.4	.9	.9	.46	60
3	3.3	.8	3.2	.9	3.4	.6	3.0	1.1	2.1	.11	59
4	3.4	.8	3.3	.7	3.6	.8	3.4	1.0	1.1	.37	60
5	3.6	.7	3.8	.8	3.6	.7	3.8	.7	1.4	.24	57
6	3.7	.8	3.5	.8	3.6	.9	3.5	.8	.9	.43	57
7	3.5	.8	3.1	.6	3.5	.6	3.7	.8	2.6	.06	56
8	3.5	.8	3.2	.9	3.7	.7	3.4	1.0	1.6	.18	67
9	3.8	.8	3.8	.7	4.0	.7	3.9	.7	.6	.63	62
10	3.7	.8	3.8	.6	3.9	.7	3.7	.8	1.1	.35	58
11	3.5	.9	3.3	.8	3.6	.8	3.2	1.0	2.1	.10	60
12	3.5	.8	3.2	.8	3.4	.9	3.2	1.0	1.1	.35	66
13	2.8	1.1	2.6	1.0	3.0	1.0	2.7	1.1	.9	.44	68
14	3.3	.9	3.2	.9	3.3	.9	3.2	1.1	.2	.93	60
15	2.9	1.0	2.8	.9	3.0	.9	2.7	1.1	.7	.57	59
16	3.5	.8	3.8	.9	3.7	.8	3.7	1.0	.9	.40	67
17	3.3	.8	4.0	.8	3.5	.8	3.5	1.0	3.1	.03	65
18	3.5	.8	3.8	.7	3.6	.8	3.6	.8	1.0	.39	65
19	3.7	1.0	3.7	.8	3.9	.9	3.6	.9	.9	.42	62
20	3.5	1.0	3.7	1.0	3.8	.8	3.5	.9	.9	.43	67

Legenda: ver pg. 250

QUADRO III - 87

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE PROBLEMAS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES NO 1º ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR

G.	11		19		20		21		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.3	.8	3.5	.9	3.1	.8	3.0	.9	1.7	.18	35
2	3.4	.7	3.3	1.1	3.0	.9	3.0	.9	1.7	.18	38
3	3.2	.8	2.9	1.0	3.0	.7	2.8	1.2	.8	.48	43
4	3.2	.8	3.2	.7	3.2	.9	3.4	1.1	.2	.89	39
5	3.5	.7	3.8	.9	3.3	.8	3.9	.7	2.7	.05	36
6	3.4	.7	3.6	.8	3.5	.9	3.5	.8	.3	.86	36
7	3.3	.7	3.2	.6	3.3	.8	3.6	.9	.9	.46	37
8	3.3	.9	3.0	.9	3.6	.8	3.3	1.0	1.0	.38	44
9	3.5	.8	3.8	.7	3.7	.7	3.8	.7	.9	.44	40
10	3.6	.9	3.9	.5	3.7	1.0	3.9	.8	.7	.55	36
11	3.3	1.0	3.2	.8	3.3	.9	3.2	1.0	.1	.93	38
12	3.1	.7	3.3	.9	3.0	.9	3.1	1.1	.3	.85	43
13	2.7	1.2	2.3	1.1	2.8	1.1	2.6	1.2	.4	.78	45
14	3.2	.9	3.4	.9	3.3	.6	3.2	1.2	.1	.96	38
15	2.9	1.0	2.8	.7	2.8	.8	2.8	1.2	.1	.98	41
16	3.5	.6	3.9	1.0	3.5	.7	3.7	1.0	.9	.45	43
17	3.3	.9	4.1	.8	3.3	1.0	3.5	1.1	2.1	.10	41
18	3.5	.8	4.0	.7	3.3	1.0	3.7	.8	2.0	.12	44
19	3.4	1.1	3.5	.9	3.8	1.1	3.4	.9	.4	.73	39
20	3.3	1.1	3.3	1.0	3.8	1.0	3.4	.9	.8	.52	43

Legenda: ver pg. 250

QUADRO III - 88

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE PROBLEMAS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO

S.	F.		M.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.1	1.2	3.4	.9	4.2	.04	39
2	2.9	1.3	3.5	.9	9.4	.00	42
3	2.8	1.3	3.2	1.0	4.6	.03	56
4	2.8	1.2	3.1	1.0	3.0	.08	48
5	2.7	1.2	3.4	1.0	18.	.00	42
6	2.7	1.2	3.3	1.1	11.	.00	44
7	2.9	1.2	3.3	1.0	8.8	.00	44
8	2.8	1.2	3.3	1.0	7.3	.01	52
9	3.2	1.3	3.6	1.0	4.0	.05	45
10	3.2	1.2	3.4	1.0	2.5	.12	41
11	2.9	1.2	3.3	1.0	5.5	.02	42
12	2.8	1.2	3.2	1.0	7.6	.01	48
13	2.6	1.2	2.6	1.0	.0	.83	50
14	2.9	1.1	3.2	1.0	4.2	.04	45
15	2.6	1.1	2.9	.9	3.7	.06	47
16	3.0	1.2	3.2	1.0	.9	.35	49
17	2.9	1.2	3.3	.9	4.2	.04	48
18	3.1	1.1	3.3	1.0	2.3	.13	49
19	2.7	1.2	3.3	1.2	14.	.00	46
20	2.4	1.1	3.1	1.1	18.	.00	47

LEGENDA: S - Sexo; M - Masculino; F - Feminino
F - F ratio; P - Probabilidade; M - Média
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

It - Jev Pg. 250

QUADRO III - 89

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE PROBLEMAS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES NO 1º ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO

S.	F.		M.		Oneway		NR
	It.	m	dp	m	dp	F	P
1	2.7	1.2	3.1	.8	2.6	.11	28
2	2.5	1.3	3.1	1.1	5.0	.03	31
3	2.4	1.3	2.8	1.0	1.9	.17	40
4	2.5	1.1	2.6	.9	.1	.75	36
5	2.4	1.2	3.0	1.2	4.0	.05	32
6	2.4	1.1	2.8	1.3	2.8	.10	33
7	2.5	1.1	2.9	1.2	2.5	.12	33
8	2.5	1.1	2.8	1.1	.9	.35	39
9	3.1	1.3	3.2	1.3	.1	.73	34
10	2.9	1.3	3.0	1.1	.2	.62	30
11	2.5	1.2	2.8	1.2	1.2	.28	32
12	2.4	1.1	2.7	.9	1.7	.20	38
13	2.3	1.2	2.5	1.1	.9	.34	37
14	2.8	1.1	2.9	1.1	.1	.75	33
15	2.6	1.1	2.8	.9	1.0	.32	36
16	2.8	1.3	3.0	1.1	.3	.57	37
17	2.8	1.4	3.0	1.1	.6	.43	36
18	2.9	1.3	3.1	1.2	.7	.40	37
19	2.6	1.2	2.9	1.3	1.3	.25	34
20	2.4	1.1	2.8	1.3	3.3	.07	36

LEGENDA: S - Sexo; M - Masculino; F - Feminino
F - F ratio; P - Probabilidade; M - Media
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

IT - Jex pg. 250

QUADRO III - 90

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM , DE PROBLEMAS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO

S.	F.		M.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.4	.9	3.5	.7	.3	.62	57
2	3.5	.9	3.6	.7	.7	.40	61
3	3.2	.9	3.4	.7	5.0	.03	70
4	3.5	.9	3.4	.7	.0	.86	61
5	3.7	.7	3.7	.7	.1	.77	58
6	3.6	.8	3.6	.8	.1	.80	58
7	3.5	.7	3.5	.8	.1	.80	59
8	3.5	.9	3.6	.8	.7	.40	68
9	3.9	.8	3.9	.7	.0	1.0	63
10	3.8	.8	3.7	.8	.8	.36	59
11	3.4	.9	3.5	.8	.6	.44	61
12	3.3	.9	3.4	.8	.2	.65	67
13	2.8	1.1	2.8	1.0	.1	.80	69
14	3.2	.8	3.3	1.0	.0	.83	61
15	2.8	.9	2.9	1.0	.7	.42	64
16	3.7	.8	3.5	.9	1.6	.21	68
17	3.5	.9	3.4	.9	.0	.94	66
18	3.6	.8	3.5	.8	.9	.35	66
19	3.6	.9	3.9	.9	4.9	.03	63
20	3.5	.9	3.8	.9	5.5	.02	69

LEGENDA: S - Sexo; M - Masculino; F - Feminino
F - F ratio; P - Probabilidade; M - Média
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

It - Ver pg. 250

QUADRO III - 91

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE PROBLEMAS DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES NO 1º ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO

S.	F.		M.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.1	.9	3.4	.6	2.1	.15	35
2	3.1	.9	3.4	.8	1.7	.20	38
3	2.8	1.0	3.3	.7	5.3	.03	43
4	3.2	.9	3.3	.8	.0	.92	39
5	3.6	.8	3.6	.8	.1	.78	36
6	3.5	.7	3.5	.8	.1	.74	36
7	3.4	.8	3.3	.8	.0	.88	37
8	3.2	1.0	3.5	.8	2.4	.13	44
9	3.7	.8	3.7	.7	.0	.87	40
10	3.7	.8	3.8	.9	.6	.44	36
11	3.1	.9	3.5	1.0	2.7	.10	38
12	3.0	.9	3.3	.8	1.3	.26	43
13	2.6	1.2	2.8	1.1	.5	.49	45
14	3.2	.9	3.3	1.1	.0	.83	38
15	2.7	1.0	3.0	1.0	2.0	.16	41
16	3.6	.9	3.6	.6	.0	.91	43
17	3.4	1.0	3.7	.9	1.2	.28	41
18	3.6	.8	3.6	.7	.1	.73	42
19	3.4	1.0	3.7	1.0	1.7	.20	40
20	3.3	.9	3.7	1.1	2.4	.12	43

LEGENDA: S - Sexo; M - Masculino; F - Feminino
 F - F ratio; P - Probabilidade; M - Média
 DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

It - ver pg. 250

QUADRO III - 92
 AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE
 SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL
 INDEPENDENTE: REGIÃO

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.0	1.1	3.3	1.1	3.3	1.2	3.3	1.0	.6	.64	39
2	2.9	1.1	3.2	1.3	3.2	1.2	3.5	.8	1.3	.26	42
3	2.9	1.2	3.0	1.1	3.0	1.2	3.1	1.0	.1	.94	54
4	2.8	1.1	3.0	1.1	2.9	1.1	3.2	1.3	.5	.68	47
5	2.9	1.2	2.8	1.3	2.9	1.2	3.4	1.0	.9	.43	41
6	2.8	1.1	2.8	1.3	3.1	1.2	3.3	.5	1.4	.24	43
7	2.9	1.0	3.0	1.3	3.1	1.2	3.3	.8	.7	.55	43
8	2.9	1.1	3.0	1.1	3.1	1.2	3.2	1.1	.3	.83	51
9	3.3	1.1	3.3	1.3	3.4	1.2	3.7	.7	.7	.56	44
10	3.0	1.1	3.3	1.1	3.3	1.2	3.6	.8	1.4	.25	40
11	2.9	1.2	3.1	1.1	3.0	1.2	3.5	.8	1.0	.39	41
12	2.8	1.0	3.0	1.3	3.0	1.1	3.2	1.1	.6	.63	47
13	2.5	1.1	2.8	1.2	2.6	1.2	2.5	.9	.8	.49	49
14	2.9	1.1	3.1	1.1	2.9	1.1	3.4	.7	.9	.46	44
15	2.6	1.0	2.7	1.0	2.8	1.1	3.1	.6	.7	.58	46
16	3.1	1.2	3.0	1.0	3.1	1.2	3.2	.9	.1	.94	48
17	3.0	1.1	2.9	1.1	3.2	1.2	3.2	.9	1.1	.37	47
18	3.2	1.1	3.0	1.0	3.2	1.2	3.5	.5	.6	.58	48
19	3.0	1.1	2.7	1.3	2.9	1.2	3.2	.4	.9	.46	45
20	2.8	1.2	2.5	1.2	2.8	1.2	2.7	.8	1.0	.39	46

NUT - Região

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio Padrão

1 - Norte

2 - Centro

3 - Lisboa e Vale do Tejo

4 - Alentejo/Algarve

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação do grau de preparação e do grau de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 93
 AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE
 SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES
 NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	2.9	1.1	2.9	1.2	2.8	1.1	2.5	.7	.2	.93	28
2	2.6	1.1	2.8	1.5	2.6	1.2	2.5	.7	.2	.88	31
3	2.7	1.3	2.6	1.2	2.4	1.1	2.0	1.4	.5	.65	40
4	2.7	1.1	2.7	1.0	2.4	1.0	2.0	1.4	.7	.54	36
5	2.7	1.1	2.7	1.3	2.4	1.3	3.5	.7	.7	.57	32
6	2.7	1.2	2.4	1.1	2.5	1.2	3.0	.0	.3	.81	33
7	2.7	1.0	2.8	1.4	2.5	1.1	3.0	.0	.3	.85	33
8	2.6	1.1	2.7	1.1	2.5	1.2	2.0	1.4	.4	.75	39
9	3.2	1.1	3.1	1.4	3.1	1.4	3.0	.0	.0	.99	34
10	2.7	1.2	3.1	1.3	2.9	1.3	3.5	.7	.7	.56	30
11	2.7	1.3	2.7	1.2	2.3	1.0	3.0	.0	1.0	.42	32
12	2.5	1.0	2.7	1.2	2.4	1.0	2.0	1.4	.6	.65	38
13	2.4	1.1	2.7	1.3	2.1	1.0	2.0	1.4	1.1	.34	37
14	2.7	1.0	2.9	1.2	2.8	1.0	3.0	.0	.2	.87	33
15	2.6	1.1	2.7	1.1	2.6	1.1	3.0	.0	.1	.96	36
16	3.0	1.3	2.7	1.1	3.0	1.3	2.5	2.1	.5	.67	37
17	2.8	1.3	2.7	1.2	3.1	1.3	2.5	2.1	.6	.59	36
18	3.0	1.3	2.8	1.1	3.1	1.3	3.5	.7	.4	.77	37
19	2.7	1.2	2.6	1.4	2.8	1.2	3.0	.0	.2	.87	34
20	2.5	1.2	2.2	1.1	2.8	1.2	2.5	.7	1.0	.40	36

NUT - Região

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio Padrão

1 - Norte

2 - Centro

3 - Lisboa e Vale do Tejo

4 - Alentejo/Algarve

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação do grau de preparação e do grau de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 94
 AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE
 SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL
 INDEPENDENTE: REGIÃO

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.2	.9	3.6	.6	3.6	.8	2.7	.8	6.5	.00	57
2	3.3	.8	3.7	.8	3.6	.8	3.1	.9	3.8	.01	60
3	3.1	.8	3.4	.8	3.3	.9	2.7	1.1	3.1	.03	69
4	3.2	.8	3.7	.6	3.6	.9	2.9	1.1	5.2	.00	60
5	3.6	.8	3.7	.7	3.8	.7	3.6	.5	.5	.68	57
6	3.4	.7	3.7	.8	3.7	.8	3.3	.8	2.4	.07	57
7	3.2	.7	3.7	.6	3.5	.8	3.3	.9	3.3	.02	58
8	3.3	.8	3.7	.8	3.6	.8	2.9	1.1	3.6	.01	67
9	3.7	.8	3.8	.7	4.0	.7	3.8	.6	2.5	.06	62
10	3.6	.9	3.9	.7	3.8	.7	3.3	.9	3.0	.03	59
11	3.3	1.0	3.6	.9	3.4	.8	3.3	1.0	.8	.51	60
12	3.2	.9	3.5	1.0	3.4	.8	2.9	1.0	1.9	.13	66
13	2.3	1.0	3.2	.9	2.9	1.0	2.5	1.1	7.1	.00	68
14	3.1	.9	3.5	.9	3.3	.9	3.1	1.2	1.6	.18	60
15	2.6	.9	3.2	.9	2.8	1.0	2.8	1.1	3.4	.02	61
16	3.5	.8	3.7	.8	3.7	.9	3.3	.8	.8	.51	67
17	3.3	.9	3.5	.8	3.5	1.0	3.3	.7	.5	.65	65
18	3.4	.9	3.6	.7	3.7	.7	3.3	.8	1.7	.17	65
19	3.5	.9	3.8	1.0	3.8	.9	3.5	.9	.8	.49	62
20	3.5	1.0	3.6	1.0	3.7	.8	3.0	1.0	2.7	.05	67

NUT - Região

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio Padrão

1 - Norte

2 - Centro

3 - Lisboa e Vale do Tejo

4 - Alentejo/Algarve

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação do grau de preparação e do grau de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 95
 AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE
 SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES
 NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO

NUT	1		2		3		4		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.1	.8	3.3	.6	3.4	1.0	2.0	1.4	2.3	.08	35
2	3.1	.9	3.4	.8	3.2	.8	2.0	1.4	1.9	.13	38
3	3.0	.9	3.1	.9	2.9	1.0	2.0	1.4	1.0	.40	44
4	3.0	.9	3.5	.7	3.3	.9	2.0	1.4	3.0	.03	39
5	3.5	.8	3.5	.8	3.8	.8	4.0	.0	.8	.52	36
6	3.5	.8	3.4	.8	3.6	.8	3.5	.7	.3	.82	36
7	3.1	.8	3.6	.7	3.4	.7	3.5	.7	1.8	.16	37
8	3.2	.9	3.4	.9	3.4	.9	2.0	1.4	1.8	.16	44
9	3.5	.8	3.6	.7	3.9	.8	4.0	.0	1.3	.28	40
10	3.6	.9	3.9	.9	3.8	.8	4.0	.0	.8	.51	36
11	3.3	1.1	3.3	1.0	3.1	.8	3.0	.0	.4	.78	38
12	3.1	1.0	3.2	1.0	3.1	.7	2.0	1.4	1.1	.34	43
13	2.3	1.1	3.2	1.1	2.5	1.1	1.5	.7	3.9	.01	45
14	3.1	1.0	3.5	.9	3.2	.9	3.0	1.4	.9	.46	38
15	2.7	1.0	3.2	1.0	2.7	.9	3.0	1.4	1.4	.24	42
16	3.5	.8	3.5	.9	3.8	.8	3.5	.7	.9	.44	43
17	3.3	1.0	3.5	1.0	3.6	1.0	4.0	.0	.6	.64	41
18	3.5	1.0	3.6	.7	3.7	.7	4.0	.0	.6	.60	42
19	3.4	1.0	3.4	1.0	3.6	1.0	3.0	1.4	.2	.86	39
20	3.4	1.0	3.4	.9	3.6	1.0	2.5	.7	1.0	.41	43

NUT - Região

It - Itens

F - F Ratio

P - Probabilidade

M - Média

DP - Desvio Padrão

1 - Norte

2 - Centro

3 - Lisboa e Vale do Tejo

4 - Alentejo/Algarve

NR - Não Respostas

Itens de autoavaliação do grau de preparação e do grau de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 96

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM, DE SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

TE	C+S		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.1	1.3	3.2	1.1	.4	.55	36
2	2.8	1.4	3.2	1.1	3.6	.06	41
3	2.8	1.2	3.0	1.1	1.1	.31	54
4	3.1	1.2	2.9	1.1	.6	.43	47
5	2.5	1.2	3.0	1.2	5.6	.02	41
6	2.7	1.2	3.0	1.2	1.2	.27	43
7	2.7	1.3	3.1	1.1	3.6	.06	43
8	2.8	1.3	3.1	1.1	1.5	.23	51
9	3.3	1.2	3.4	1.2	.1	.73	44
10	3.1	1.2	3.3	1.1	1.3	.26	40
11	3.0	1.2	3.1	1.1	.0	.90	41
12	2.8	1.2	3.0	1.1	.8	.38	47
13	2.7	1.1	2.6	1.2	.3	.61	49
14	3.0	1.1	3.0	1.0	.0	.92	47
15	2.5	1.1	2.8	1.0	2.3	.13	46
16	3.0	1.2	3.1	1.1	.5	.48	48
17	2.7	1.2	3.2	1.1	4.9	.03	47
18	3.0	1.1	3.2	1.1	1.0	.32	48
19	2.7	1.1	3.0	1.2	1.9	.17	45
20	2.4	1.1	2.8	1.2	3.8	.05	47

LEGENDA: TE - Tipo de escola; It - Itens; F - F ratio
P - Probabilidade; M - Média;
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens do grau de preparação e de sucesso: os mesmos do quadro III - 78

QUADRO III - 97

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE PREPARAÇÃO NA ABORDAGEM DE SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA DOS PROFESSORES NO 16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

TE	C+S		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	2.7	1.4	2.9	1.1	.6	.44	28
2	2.3	1.4	2.8	1.2	2.8	.10	31
3	2.2	1.2	2.6	1.2	1.7	.19	48
4	2.7	1.2	2.5	1.0	.6	.44	36
5	2.3	1.0	2.7	1.3	2.0	.16	32
6	2.5	1.0	2.5	1.2	.1	.75	33
7	2.3	1.2	2.7	1.1	2.4	.13	32
8	2.4	1.2	2.7	1.1	.7	.41	39
9	3.0	1.4	3.2	1.3	.3	.60	34
10	2.6	1.3	3.0	1.2	2.3	.13	30
11	2.6	1.2	2.6	1.2	.0	.85	32
12	2.3	1.1	2.6	1.1	1.0	.32	38
13	2.2	1.1	2.4	1.2	.5	.48	37
14	2.7	1.1	2.9	1.0	.5	.48	33
15	2.3	1.2	2.8	1.0	3.5	.07	36
16	2.6	1.2	3.0	1.2	1.5	.22	37
17	2.2	1.3	3.1	1.2	7.1	.01	36
18	2.6	1.3	3.1	1.2	2.0	.17	37
19	2.3	1.0	2.8	1.3	3.2	.07	34
20	1.9	.9	2.7	.2	5.8	.02	36

LEGENDA: TE - Tipo de escola; It - Itens; F - F ratio
P - Probabilidade; M - Média;
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens do grau de preparação e de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 98

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

TE	C+S		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.2	.8	3.5	.8	3.2	.08	56
2	3.4	1.0	3.5	.8	.4	.54	60
3	3.1	.9	3.3	.9	.7	.41	69
4	3.3	.8	3.5	.8	1.6	.21	60
5	3.4	.7	3.8	.7	9.2	.00	57
6	3.5	.7	3.6	.8	1.2	.28	57
7	3.4	.7	3.5	.8	.2	.66	58
8	3.4	.8	3.5	.8	.2	.67	67
9	3.7	.8	3.9	.7	.9	.33	62
10	3.6	.8	3.8	.8	2.4	.12	58
11	3.3	.9	3.5	.9	.8	.38	60
12	3.2	.8	3.4	.9	1.7	.19	66
13	2.7	.9	2.8	1.1	.2	.67	68
14	3.3	.8	3.2	.9	.3	.59	60
15	2.9	1.0	2.9	1.0	.1	.76	63
16	3.5	.8	3.6	.8	.9	.35	67
17	3.2	1.0	3.5	.9	2.9	.09	65
18	3.4	.8	3.6	.8	1.7	.20	65
19	3.5	.7	3.7	1.0	1.2	.28	65
20	3.4	.6	3.6	1.0	1.2	.28	67

LEGENDA: TE - Tipo de escola; It - Itens; F - F ratio
P - Probabilidade; M - Média;
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens do grau de preparação e de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

QUADRO III - 99

AUTOAVALIAÇÃO DO GRAU DE SUCESSO NA ABORDAGEM DE SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO NA SALA DOS PROFESSORES NO 1º ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

TE	C+5		Secund.		Oneway		NR
It.	m	dp	m	dp	F	P	
1	3.1	.9	3.3	.8	.6	.43	45
2	3.2	1.0	3.2	.8	.0	1.0	38
3	3.1	1.0	3.0	.9	.1	.77	43
4	3.2	.8	3.3	.9	.2	.62	39
5	3.3	.7	3.7	.8	5.2	.02	36
6	3.3	.7	3.5	.8	1.1	.30	36
7	3.3	.8	3.4	.8	.1	.76	36
8	3.4	.8	3.3	.9	.1	.70	44
9	3.7	.7	3.7	.8	.0	.89	40
10	3.5	.9	3.8	.8	1.6	.21	36
11	3.1	.9	3.3	1.0	.5	.48	38
12	2.9	.7	3.1	.9	1.2	.28	43
13	2.7	1.1	2.6	1.2	.0	.87	45
14	3.2	.8	3.3	1.0	.1	.81	38
15	2.9	1.1	2.8	1.0	.3	.57	41
16	3.4	.8	3.7	.8	2.1	.15	43
17	3.2	1.2	3.6	.9	2.6	.11	41
18	3.4	.9	3.7	.8	1.5	.22	42
19	3.4	.7	3.5	1.1	.1	.73	39
20	3.4	.6	3.4	1.1	.1	.75	43

LEGENDA: TE - Tipo de escola; It - Itens; F - F ratio
P - Probabilidade; M - Média;
DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens do grau de preparação e de sucesso: os mesmos do Quadro III - 78

LEGENDA DO QUADRO III - 100

Id. - Idade
It - Itens
F - F Ratio
P - Probabilidade
NR - Não Respostas
M - Média
DP - Desvio Padrão

Itens de identificação com a profissão:

A - Como chegou ao ensino?

- 1 - Por vocação
- 2 - Pela autonomia
- 3 - Pela remuneração auferida
- 4 - Porque há muito tempo livre
- 5 - Porque há segurança de emprego
- 6 - Porque não conseguiu outro emprego
- 7 - Por outro motivo

B - Se pudesse mudar de profissão, o que faria?

- 1 - Mudaria de profissão
- 2 - Aguardaria melhor oportunidade
- 3 - Nunca pensa no assunto
- 4 - Não mudaria

C - Situações que melhor caracterizam o seu estado de espírito no desempenho da função docente

- 1 - Motivado
- 2 - Desmotivado
- 3 - Desiludido
- 4 - Satisfeito
- 5 - Pouco à vontade
- 6 - Convencido da utilidade do trabalho
- 7 - Paralisado pelo sistema
- 8 - Outras situações

Obs: Nestes quadros, todas as respostas são consideradas, na medida em que o facto de não se escolher um item é significativo. Na análise de variância, considerou-se o valor 0 quando o item não foi escolhido e o valor 1 quando o foi.

A análise de variância foi sempre corroborada pelo teste do Qui-Quadrado, em virtude de se tratar de variáveis não ordinais ou de escala.

QUADRO III - 100

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: IDADE (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Id.		até 24		25-29		30-39		+40anos		F	P
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp			
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?											
1	.6	.5	.6	.5	.6	.5	.7	.4	.7	.54	
2	.3	.5	.2	.4	.4	.5	.5	.5	2.8	.04	
3	.0	.1	.0	.2	.0	.1	.0	.0	1.0	.40	
4	.1	.2	.0	.2	.1	.2	.0	.2	.0	1.0	
5	.1	.3	.1	.2	.2	.4	.1	.3	4.6	.00	
6	.1	.2	.2	.4	.2	.4	.0	.0	3.2	.02	
7	.2	.5	.1	.4	.1	.3	.2	.4	1.4	.25	
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?											
1	.2	.4	.2	.4	.2	.4	.3	.4	.4	.78	
2	.3	.5	.2	.4	.3	.4	.1	.3	1.6	.19	
3	.2	.4	.2	.5	.1	.3	.2	.4	.6	.63	
4	.3	.5	.3	.5	.4	.6	.5	.5	1.4	.24	
C - ESTADO DE ESPIRITO COMO PROFESSOR											
1	.4	.5	.3	.5	.4	.5	.3	.5	.3	.80	
2	.1	.3	.2	.4	.2	.4	.1	.3	1.8	.14	
3	.3	.4	.2	.4	.3	.5	.3	.5	1.5	.22	
4	.5	.5	.4	.7	.3	.4	.3	.9	1.8	.14	
5	.1	.2	.1	.3	.0	.0	.0	.0	2.3	.08	
6	.5	.5	.4	.5	.5	.5	.5	.5	.4	.77	
7	.1	.3	.1	.3	.2	.4	.3	.4	2.6	.05	
8	.1	.2	.0	.2	.1	.3	.1	.3	1.0	.41	

Legenda: ver pg. 267

QUADRO III - 101

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: IDADE (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	3.4	.50
2	8.5	.07
3	3.0	.55
4	.1	.99
5	13.6	.01
6	9.7	.04
7	6.3	.61
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	2.0	.73
2	8.3	.40
3	9.1	.70
4	7.2	.52
C - ESTADO DE ESPIRITO		
1	2.2	.70
2	5.9	.21
3	5.1	.28
4	18.5	.02
5	17.2	.00
6	1.1	.88
7	9.6	.05
8	3.1	.55

legenda e ver pg. 267

QUADRO III - 102

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

Ant	1-0ano		1-3anos		4-6anos		7-9anos		+10anos		F	P
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp		
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?												
1	.6	.5	.8	.4	.8	.5	.6	.5	.7	.5	2.0	.09
2	.3	.4	.3	.5	.1	.3	.4	.5	.4	.5	2.3	.06
3	.1	.2	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	1.4	.22
4	.1	.2	.0	.0	.0	.0	.1	.3	.1	.2	.5	.70
5	.1	.3	.1	.3	.1	.3	.3	.5	.1	.3	3.2	.01
6	.1	.3	.0	.0	.1	.3	.3	.4	.1	.3	2.8	.03
7	.2	.4	.2	.4	.1	.3	.1	.2	.1	.4	1.2	.29
B - SE PUDESSE MUDAR DE PROFISSÃO, O QUE FARIA?												
1	.2	.4	.2	.4	.2	.4	.4	.5	.1	.3	4.1	.00
2	.2	.4	.2	.4	.3	.5	.3	.5	.2	.4	.1	.99
3	.2	.5	.0	.0	.3	.5	.1	.2	.1	.4	2.0	.09
4	.3	.6	.5	.5	.3	.5	.3	.5	.6	.5	2.9	.02
C - ESTADO DE ESPIRITO COMO PROFESSOR												
1	.4	.5	.2	.4	.3	.5	.3	.5	.4	.5	1.4	.24
2	.1	.2	.2	.4	.3	.5	.3	.5	.1	.4	6.1	.00
3	.1	.3	.4	.5	.3	.5	.3	.5	.4	.5	5.6	.00
4	.5	.7	.3	.5	.2	.4	.2	.4	.3	.7	2.6	.03
5	.1	.3	.0	.0	.0	.0	.0	.2	.0	.0	1.6	.17
6	.5	.5	.5	.5	.3	.5	.5	.5	.5	.5	.4	.82
7	.1	.3	.1	.3	.2	.4	.3	.5	.3	.5	4.8	.00
8	.1	.2	.1	.3	.1	.3	.1	.3	.1	.3	.3	.90

Ant - Antiguidade; It - Itens; F - F ratio;
P - Probabilidade; M - Média; DP - Desvio padrão
NR - Não Respostas

Itens do grau de preparação e de sucesso: os mesmos do
Quadro III - 100

QUADRO III - 103

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: ANTIGUIDADE (TESTE DO QUI - QUADRADO,
AGREGANDO TODOS OS PROFESSORES QUE NÃO SE ENCONTRAM NO
16 ANO DE SERVIÇO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	3.7	.05
2	3.1	.08
3	3.9	.05
4	.0	.87
5	3.9	.05
6	.2	.68
7	2.6	.28
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	.0	1.00
2	1.2	.54
3	3.8	.28
4	5.4	.07
C - ESTADO DE ESPIRITO		
1	1.6	.20
2	14.5	.00
3	17.4	.00
4	11.4	.00
5	4.6	.03
6	.1	.78
7	11.9	.00
8	.4	.51

legenda: ver pg. 267

LEGENDA DO QUADRO III - 104

M.P - Modelo de Profissionalização

0 - Não profissionalizados

1 - Profissionalização em Serviço

2 - Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional

3 - Agregação de todos os profissionalizados

It - Itens

F - F ratio

P - Probabilidade

T - T value

M - Média

DP - Desvio padrão

Itens de identificação com a profissão: os mesmos do Quadro III - 100

QUADRO III - 104

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (ANÁLISE DE
VARIÂNCIA)

M.P	0		1		2		3		Oneway		T-Test	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P	T	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?												
1	.6	.5	.7	.5	.8	.4	.7	.5	3.5	.03	-2.1	.04
2	.3	.4	.4	.5	.3	.4	.4	.5	3.6	.03	-2.2	.03
3	.0	.2	.0	.0	.0	.0	.0	.0	2.3	.10	n/v	n/v
4	.1	.2	.1	.2	.0	.0	.1	.2	.7	.48	.1	.93
5	.1	.3	.2	.4	.2	.4	.2	.4	5.4	.01	-3.1	.00
6	.1	.3	.2	.4	.0	.0	.1	.3	2.2	.11	- .1	.96
7	.2	.4	.1	.3	.1	.3	.1	.3	2.0	.14	2.0	.05
B - SE PUDESSE MUDAR DE PROFISSÃO, O QUE FARIA?												
1	.2	.4	.2	.4	.2	.4	.2	.4	.2	.85	- .4	.67
2	.2	.4	.2	.5	.2	.4	.2	.5	.1	.94	.1	.93
3	.2	.4	.1	.3	.2	.7	.1	.4	1.0	.39	.7	.51
4	.3	.6	.4	.5	.4	.5	.5	.1	.8	.47	-1.2	.22
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO												
1	.4	.5	.4	.5	.3	.5	.4	.5	.5	.61	- .1	.89
2	.1	.3	.2	.4	.3	.5	.2	.4	4.1	.02	-2.5	.01
3	.2	.4	.4	.5	.3	.5	.4	.5	5.4	.01	-3.3	.00
4	.5	.7	.3	.6	.3	.5	.3	.6	2.7	.07	2.3	.02
5	.1	.2	.0	.1	.0	.2	.0	.1	1.3	.27	1.6	.11
6	.5	.5	.5	.5	.4	.5	.5	.5	.1	.88	.1	.93
7	.1	.3	.3	.5	.0	.2	.2	.4	8.9	.00	-2.8	.01
8	.1	.3	.1	.3	.0	.2	.1	.3	.3	.71	- .4	.72

Obs.: T values com sinal negativo - significa que a média do 1º grupo (1º ano de serviço) é menor que a do 2º grupo (outras situações);

n/v - sem variância

Legenda: ver Pg. 272

QUADRO III - 105

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: MODELO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (TESTE DO QUI-
- QUADRADO, AGREGANDO TODOS OS PROFESSORES
PROFISSIONALIZADOS)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	3.9	.05
2	4.2	.04
3	3.0	.08
4	.0	1.00
5	9.0	.00
6	.0	1.00
7	3.8	.15
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	.1	.78
2	1.5	.47
3	3.3	.34
4	3.9	.14
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	.0	1.00
2	5.7	.02
3	9.5	.00
4	7.7	.02
5	1.4	.24
6	.0	1.00
7	7.5	.01
8	.0	.92

legenda: ver pg. 272

LEGENDA DOS QUADROS III - 106 E III - 108

G - Grupo disciplinar	11 - Matemática
It - Itens	19 - Economia/Contabilidade
F - F Ratio	20 - Português/Francês
P - Probabilidade	21 - Português/Latim/Grego
M - Média	NR - Não Respostas
DP - Desvio Padrão	

Itens de identificação com a profissão: os mesmos do Quadro III - 100

QUADRO III - 106

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?										
1	.5	.5	.3	.5	.8	.4	.8	.4	8.8	.00
2	.3	.5	.5	.5	.3	.5	.2	.4	3.0	.03
3	.0	.2	.1	.3	.0	.0	.0	.1	3.5	.02
4	.1	.3	.1	.3	.0	.0	.0	.1	3.3	.02
5	.2	.4	.2	.4	.1	.3	.1	.3	.6	.61
6	.2	.4	.2	.4	.1	.3	.1	.2	3.1	.03
7	.1	.4	.2	.4	.1	.3	.2	.4	.4	.79
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?										
1	.2	.4	.3	.5	.3	.4	.2	.4	.9	.46
2	.3	.5	.2	.4	.1	.3	.3	.4	4.1	.01
3	.1	.3	.2	.4	.2	.5	.2	.4	.8	.50
4	.3	.6	.3	.5	.5	.5	.4	.5	3.0	.03
C - ESTADO DE ESPIRITO										
1	.3	.5	.4	.5	.4	.5	.4	.5	.3	.82
2	.2	.4	.1	.3	.2	.4	.2	.4	.5	.71
3	.2	.4	.1	.3	.3	.5	.4	.5	3.9	.01
4	.4	.6	.6	.8	.3	.7	.3	.4	2.2	.09
5	.0	.2	.1	.3	.0	.1	.1	.3	1.6	.19
6	.4	.5	.5	.5	.6	.5	.4	.5	3.8	.01
7	.1	.3	.1	.3	.2	.4	.2	.4	.9	.45
8	.1	.3	.1	.3	.1	.2	.1	.2	.3	.85

Legenda: ver pg. 275

QUADRO III - 107

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: GRUPO DISCIPLINAR (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	24.2	.00
2	8.9	.03
3	10.4	.02
4	9.7	.02
5	1.9	.60
6	9.0	.03
7	3.6	.73
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	2.6	.46
2	12.4	.05
3	8.4	.49
4	14.9	.02
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	.9	.82
2	1.4	.71
3	11.5	.01
4	8.3	.22
5	4.8	.19
6	11.0	.01
7	2.6	.45
8	.8	.84

Legenda: ver pg. 278

QUADRO III - 108

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES NO
16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO
DISCIPLINAR (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

G.	11		19		20		21		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?										
1	.5	.5	.3	.4	.8	.4	.8	.4	7.3	.00
2	.3	.5	.4	.5	.2	.4	.1	.4	1.7	.17
3	.0	.2	.2	.4	.0	.0	.0	.2	2.1	.10
4	.1	.3	.1	.2	.0	.0	.0	.2	1.3	.29
5	.1	.3	.1	.2	.1	.2	.1	.3	.3	.83
6	.1	.3	.2	.4	.1	.3	.1	.2	1.0	.42
7	.2	.4	.3	.4	.1	.3	.2	.5	.6	.64
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?										
1	.2	.4	.4	.5	.2	.4	.1	.3	1.5	.21
2	.4	.5	.2	.4	.1	.3	.2	.4	3.2	.02
3	.1	.3	.2	.4	.2	.7	.3	.5	.9	.44
4	.3	.7	.2	.4	.6	.5	.4	.5	1.8	.16
C - ESTADO DE ESPIRITO										
1	.3	.5	.4	.5	.5	.5	.6	.5	1.8	.15
2	.1	.2	.1	.3	.1	.2	.1	.2	.2	.89
3	.1	.4	.0	.0	.2	.1	.1	.1	1.6	.19
4	.5	.5	.6	.9	.5	.9	.4	.5	.4	.72
5	.0	.2	.1	.3	.1	.2	.1	.3	.7	.56
6	.4	.5	.5	.5	.6	.5	.4	.5	1.4	.26
7	.1	.3	.1	.2	.0	.0	.1	.1	.8	.47
8	.1	.2	.1	.3	.1	.2	.0	.2	.4	.72

legenda: ver pg. 275

QUADRO III - 109

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES NO
16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: GRUPO
DISCIPLINAR (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	19.2	.00
2	5.1	.17
3	6.2	.10
4	3.8	.29
5	.9	.83
6	2.9	.41
7	4.7	.58
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	4.6	.20
2	9.3	.03
3	9.9	.35
4	12,7	.05
C - ESTADO DE ESPÍRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	5.3	.15
2	.6	.89
3	4.8	.19
4	5.7	.46
5	2.1	.55
6	4.1	.25
7	2.6	.47
8	1.4	.71

Legenda: Ver pg. 275

QUADRO III - 110

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - CONSIDERANDO O SEXO - PARA TODOS OS PROFESSORES - ANÁLISE DE VARIÂNCIA

S.	F.		M.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?						
1	.7	.5	.5	.5	9.6	.00
2	.3	.4	.4	.5	3.5	.06
3	.0	.1	.0	.2	.6	.45
4	.0	.2	.1	.3	5.5	.02
5	.1	.3	.2	.4	1.9	.17
6	.1	.3	.2	.4	1.9	.17
7	.1	.4	.1	.4	.0	.92
B - SE PUDESSE MUDAR ...?						
1	.2	.4	.3	.4	.7	.42
2	.2	.4	.3	.5	3.5	.06
3	.1	.4	.2	.4	1.0	.31
4	.5	.6	.2	.4	9.1	.00
C - ESTADO DE ESPIRITO						
1	.4	.5	.3	.5	.5	.49
2	.2	.4	.1	.3	1.3	.25
3	.3	.5	.2	.4	1.7	.19
4	.4	.6	.4	.7	.7	.41
5	.1	.2	.0	.2	1.1	.30
6	.5	.5	.4	.5	.5	.48
7	.2	.4	.1	.3	1.3	.25
8	.0	.2	.1	.3	3.3	.07

S - Sexo; M - Masculino; F - Feminino; It - Itens

F - F ratio; P - Probabilidade; M - Média;

DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens de identificação: os mesmos do Quadro III - 100

QUADRO III -111

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: SEXO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	10.0	.01
2	4.0	.14
3	.6	.74
4	5.5	.06
5	2.1	.36
6	2.1	.36
7	.8	.93
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	1.0	.62
2	4.6	.33
3	12.0	.06
4	9.8	.04
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	1.1	.58
2	1.5	.47
3	4.8	.09
4	1.8	.77
5	1.1	.57
6	1.4	.50
7	1.5	.47
8	16.7	.00

Legenda: Ver Pg. 280

QUADRO III - 112

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES, NO 10 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

S.	F.		M.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?						
1	.6	.5	.4	.5	5.3	.02
2	.2	.4	.4	.5	2.2	.14
3	.0	.2	.1	.3	1.6	.21
4	.0	.2	.1	.3	.9	.35
5	.1	.3	.1	.3	.9	.35
6	.1	.3	.1	.3	.0	.91
7	.2	.4	.2	.4	.7	.40
B - SE PUDESSE MUDAR ...?						
1	.2	.4	.3	.5	4.4	.04
2	.2	.4	.3	.5	.5	.48
3	.2	.5	.2	.4	.4	.54
4	.4	.6	.1	.2	12.	.00
C - ESTADO DE ESPIRITO						
1	.5	.5	.3	.5	3.3	.07
2	.1	.3	.1	.2	.0	.88
3	.2	.4	.1	.3	.9	.34
4	.5	.6	.6	.8	.5	.49
5	.1	.3	.1	.2	.1	.72
6	.5	.5	.4	.5	.5	.46
7	.1	.3	.1	.3	.1	.72
8	.0	.2	.1	.3	3.3	.07

S - Sexo; F - Feminino; M - Masculino; It - Itens

F - F ratio; P - Probabilidade; M - Média

DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas

Itens de identificação: os mesmos do Quadro III - 100

QUADRO III - 113

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES NO
10 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: SEXO (TESTE
DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	4.3	.04
2	1.6	.21
3	.7	.42
4	.3	.61
5	.3	.57
6	.0	1.00
7	1.8	.41
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	3.4	.07
2	.2	.64
3	3.1	.38
4	13.9	.00
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	2.6	.11
2	.0	1.00
3	.5	.50
4	.6	.74
5	.0	1.00
6	.3	.59
7	.0	1.00
8	1.9	.17

legenda: Ver pg. 280

LEGENDA DOS QUADROS III - 114 E III - 116

NUT - Região	1 - Norte
It - Itens	2 - Centro
F - F Ratio	3 - Lisboa e Vale do Tejo
P - Probabilidade	4 - Alentejo/Algarve
M - Média	NR - Não Respostas
DP - Desvio Padrão	

Itens de identificação com a profissão: os mesmos do
Quadro III - 100

QUADRO III - 114

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: REGIÃO (ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?										
1	.6	.5	.6	.5	.7	.5	.5	.5	.3	.81
2	.3	.5	.2	.4	.4	.5	.2	.4	1.6	.19
3	.0	.2	.0	.1	.0	.2	.0	.0	.3	.84
4	.0	.2	.0	.1	.1	.3	.1	.3	1.6	.20
5	.1	.3	.1	.3	.2	.4	.1	.3	1.3	.28
6	.2	.4	.1	.3	.1	.3	.2	.4	1.7	.18
7	.2	.4	.1	.3	.2	.4	.1	.3	.5	.71
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?										
1	.2	.4	.3	.5	.2	.4	.1	.3	1.2	.29
2	.2	.4	.3	.5	.3	.4	.3	.6	.6	.62
3	.1	.3	.2	.5	.1	.4	.2	.4	.3	.84
4	.4	.7	.3	.5	.4	.5	.4	.5	1.2	.31
C - ESTADO DE ESPIRITO										
1	.3	.5	.4	.5	.4	.5	.4	.5	.2	.89
2	.1	.4	.2	.4	.2	.4	.2	.4	.1	.98
3	.3	.4	.2	.4	.3	.4	.2	.4	.2	.90
4	.5	.8	.4	.7	.3	.5	.4	.5	1.8	.15
5	.1	.2	.1	.3	.0	.1	.0	.0	1.0	.40
6	.4	.5	.4	.5	.5	.5	.4	.5	1.3	.28
7	.1	.3	.2	.4	.2	.4	.1	.3	.4	.74
8	.1	.2	.1	.2	.1	.3	.1	.2	.5	.67

Legenda: Ver pg. 284

QUADRO III -115

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: REGIÃO (TESTE DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	1.0	.81
2	4.8	.19
3	.9	.84
4	4.6	.20
5	3.9	.28
6	4.9	.18
7	3.2	.78
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	3.7	.29
2	15.4	.02
3	5.3	.81
4	5.6	.46
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	.6	.89
2	.2	.98
3	.6	.90
4	6.3	.39
5	3.0	.39
6	3.9	.28
7	1.3	.74
8	.2	.67

legenda: ver pg. 284

QUADRO III - 116

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES NO
16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO
(ANÁLISE DE VARIÂNCIA)

NUT	1		2		3		4		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?										
1	.6	.5	.6	.5	.6	.5	.3	.6	.3	.84
2	.3	.5	.2	.4	.3	.5	.3	.6	.6	.60
3	.0	.2	.0	.2	.1	.3	.0	.0	.3	.80
4	.0	.2	.0	.2	.1	.3	.3	.6	1.8	.15
5	.1	.3	.1	.3	.1	.3	.0	.0	.2	.91
6	.2	.4	.1	.3	.1	.2	.0	.0	1.9	.14
7	.2	.5	.1	.3	.2	.4	.3	.6	.6	.62
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?										
1	.2	.4	.3	.5	.1	.4	.3	.6	.8	.49
2	.2	.4	.3	.5	.3	.5	.0	.0	1.8	.16
3	.2	.4	.3	.6	.2	.4	.0	.0	.7	.53
4	.4	.7	.1	.4	.4	.5	.7	.6	2.3	.08
C - ESTADO DE ESPIRITO										
1	.4	.5	.5	.5	.4	.5	.0	.0	.9	.46
2	.1	.3	.1	.3	.0	.2	.0	.0	.6	.59
3	.2	.4	.1	.3	.1	.3	.0	.0	.8	.48
4	.5	.7	.5	.8	.5	.5	.7	.6	.1	.96
5	.1	.3	.1	.3	.0	.2	.0	.0	.9	.45
6	.4	.5	.3	.5	.6	.5	.3	.6	2.0	.12
7	.1	.3	.1	.3	.1	.2	.0	.0	.5	.69
8	.1	.3	.0	.2	.1	.3	.0	.0	.3	.81

legenda: Ver pg. 284

QUADRO III - 117

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES NO
16 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: REGIÃO
(TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	.8	.84
2	1.9	.59
3	5.4	.15
4	5.4	.15
5	.6	.90
6	5.5	.14
7	3.3	.76
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	2.4	.49
2	5.2	.15
3	6.1	.73
4	9.3	.16
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	2.7	.45
2	1.9	.58
3	2.5	.47
4	2.4	.87
5	2.7	.44
6	5.8	.12
7	1.5	.68
8	1.0	.81

legenda: ver pg. 284

QUADRO III - 118

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (ANÁLISE
DE VARIÂNCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?						
1	.5	.5	.7	.5	5.6	.02
2	.3	.4	.3	.5	.6	.45
3	.0	.0	.0	.2	1.6	.21
4	.0	.2	.1	.2	.1	.75
5	.0	.2	.1	.4	3.9	.05
6	.2	.4	.1	.3	2.0	.16
7	.2	.4	.1	.4	2.6	.11
B - SE PUDESSE MUDAR ...?						
1	.2	.4	.2	.4	.0	.96
2	.2	.4	.2	.4	.0	.98
3	.0	.2	.2	.4	4.2	.04
4	.5	.5	.4	.5	1.5	.22
C - ESTADO DE ESPIRITO						
1	.3	.5	.4	.5	.3	.60
2	.1	.3	.2	.4	.4	.51
3	.2	.4	.3	.4	.2	.62
4	.4	.7	.4	.6	.8	.36
5	.0	.2	.0	.2	.0	.98
6	.5	.5	.5	.5	.3	.59
7	.2	.4	.1	.4	.4	.50
8	.1	.2	.1	.3	.1	.78

TE - Tipo de escola; It - Itens; F - F ratio; M - Média
P - Probabilidade; DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas
Itens de identificação: os mesmos do Quadro III - 100

QUADRO III - 119

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO - VARIÁVEL
INDEPENDENTE: TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE
DO QUI-QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	4.8	.03
2	.3	.56
3	.5	.46
4	.0	1.00
5	3.0	.08
6	1.4	.24
7	3.8	.15
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	.0	1.00
2	.3	.87
3	4.5	.21
4	2.9	.24
C - ESTADO DE ESPIRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	.1	.71
2	.2	.66
3	.1	.76
4	.9	.65
5	.0	1.00
6	.2	.70
7	.2	.65
8	.0	1.00

Legenda: Ver pg. 289

QUADRO III - 120

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES NO
10 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE
ESTABELECIMENTO DE ENSINO (ANÁLISE DE VARIANCIA)

TE	C+S		Secund.		Oneway	
It.	m	dp	m	dp	F	P
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?						
1	.5	.5	.6	.5	1.5	.23
2	.3	.5	.2	.4	.1	.81
3	.0	.0	.1	.2	1.9	.17
4	.1	.3	.1	.2	.1	.74
5	.0	.2	.1	.3	1.1	.30
6	.1	.3	.1	.3	.2	.63
7	.2	.4	.2	.4	.1	.76
B - SE PUDESSE MUDAR ...?						
1	.2	.4	.2	.4	.0	.84
2	.2	.4	.2	.4	.0	.90
3	.1	.3	.2	.5	2.7	.10
4	.4	.5	.3	.6	1.4	.24
C - ESTADO DE ESPIRITO						
1	.5	.5	.4	.5	.4	.51
2	.0	.2	.1	.3	.6	.46
3	.2	.4	.1	.3	.4	.54
4	.5	.8	.5	.6	.3	.59
5	.1	.3	.1	.3	.0	.93
6	.5	.5	.5	.5	.0	.87
7	.1	.3	.1	.3	.0	.93
8	.1	.3	.1	.2	.1	.74

TE - Tipo de escola; It - Itens; F - F ratio; P M - Média
P - Probabilidade; DP - Desvio padrão; NR - Não Respostas
Itens de identificação: os mesmos do Quadro III - 100

QUADRO III - 121

GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOS PROFESSORES NO
10 ANO DE SERVIÇO - VARIÁVEL INDEPENDENTE: TIPO DE
ESTABELECIMENTO DE ENSINO (TESTE DO QUI - QUADRADO)

Itens	X2	Significance
A - COMO CHEGOU AO ENSINO?		
1	1.0	.32
2	.0	1.00
3	.8	.37
4	.0	1.00
5	.4	.51
6	.0	.88
7	.7	.72
B - SE PUDESSE MUDAR, O QUE FARIA?		
1	.0	1.00
2	.0	1.00
3	2.8	.42
4	3.7	.16
C - ESTADO DE ESPÍRITO RELATIVAMENTE A PROFISSÃO		
1	.2	.65
2	.1	.75
3	.1	.75
4	.8	.67
5	.0	1.00
6	.0	1.00
7	.0	1.00
8	.0	1.00

Legenda: Ver Pg. 291

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO
SOBRE 'A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM
PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO - ESTRATÉGIAS
IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS, MATEMÁTICA E
ECONOMIA'.

Solicitamos nesta colaboração que os professores produzam um relato autobiográfico escrito relativamente à história da sua carreira profissional. Na apresentação final do trabalho, o anonimato será salvaguardado, na medida em que não se identificarão explicitamente nem os professores que connosco colaboraram nem as respectivas escolas.

Ao longo do relato autobiográfico, pretende-se que os professores façam o balanço da respectiva carreira, identificando nela etapas ou fases, desde o momento de entrada no ensino até à situação actual. Solicita-se também que a cada etapa ou fase, se possível, seja atribuído um título evocativo. Cada professor deverá construir o seu relato autobiográfico segundo a ordem que, para si, tenha mais sentido, referindo os acontecimentos que considere que mais tenham contribuído para a construção da sua identidade profissional actual.

Seria, contudo, importante que, ao longo do relato, fossem abordadas as seguintes questões:

1. Identificação pessoal: idade, sexo, situação familiar e universo social de origem, tipo de escolaridade (liceu, escola técnica, colégio), habilitação académica.
2. Identificação profissional:
 - . grupo disciplinar;
 - . razões de ingresso na carreira;
 - . condições de início da carreira (como, quando, onde);
 - . formação profissional (modelo, quando, onde, utilidade);
 - . situação actual na carreira, número de anos de serviço;
 - . escolas percorridas, níveis de ensino, papéis profissionais desempenhados.
3. Pontos críticos na carreira:
 - . momentos de decisão (de desistir ou continuar, de mudar);
 - . momentos fortes (de expectativa, de empenhamento, de realização pessoal e profissional);
 - . momentos de crise, de desânimo, de vontade de desistir.

4. Ao longo das varias fases identificadas:
- . principais dificuldades sentidas e respectivas razões (pessoais, com os alunos, com os colegas);
 - . grau de sucesso na resolução dos problemas do quotidiano na sala de aula (mestria científica e pedagógica, capacidade de resolução de problemas de disciplina ...);
 - . motivações, satisfações e insatisfações.
 - . interacções entre o espaço profissional e outros espaços da vida.
5. Estado de espírito actual relativamente ao desempenho da função docente.

OBSERVAÇÃO: A discriminação destes pontos pretende apenas clarificar melhor aquilo que se visa com esta investigação, não implicando, de modo nenhum, nem que apenas eles sejam referenciados, nem que o sejam segundo a ordem indicada.

Para permitir que os professores se situem melhor no quadro das investigações que têm vindo a ser realizadas acerca das vidas dos professores, apresenta-se em anexo um texto do professor António Nóvoa sobre a problemática em questão.

Muito obrigado

20/11/92

Ana Paula Curado

ANEXO V - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES/NARRADORES

1. Grupo, Sexo, Idade e Anos de serviço

Grupo	Sexo	Idade	Anos serviço	Identificação
Economia	M	40	9	PEM1
Economia	M	34	11	PEM2
Economia	F	39	16	PEF3
Português	F	36	13	PPF4
Português	F	29	6	PPF5
Matemática	F	44	17	PMF6
Matemática	F	30	6	PMF7
Matemática	M	36	15	PMM8

2. Número de escolas abrangidas

- . 2 escolas secundárias da linha de Cascais (professores PEM2, PEF3, PPF4, PPF5, PMF6, PMM8)
- . 1 escola secundária da linha de Sintra (professores PEM1 e PMF7)

3. Universo social de origem

Pais	Frequência
Agricultores/comerciantes	PEM1; PMF6; PMF7
Quadros médios inferiores/ Funcionários públicos	PEF3; PPF5
Quadros médios superiores/ Profissões liberais	PEM2; PPF4; PMM8

4. Situação familiar

Categoria	Subcategoria	Frequência
1. Solteiro	Sem filhos	PEM2; PMF7
2. Casado	1 filho	PEM1; PPF5 PMF6; PMM8
3. Divorciado	1 filho	PEF3
	2 filhos	PPF4

5. Tipo de escolaridade

Categoria	Frequência
1. Liceu/Universidade	PEM2; PEF3; PPF5; PMF7
2. Colégio/Liceu/Universidade	PPF4; PMM8
3. Colégio/interrupção/ Universidade	PMF6
4. Colégio/interrupção/ curso noturno/Universidade	PEM1

6. Habilitação académica

Todos os professores/narradores são licenciados:

- . em Organização e Gestão de Empresas: PEM1
- . em Economia: PEM2; PEF3
- . em Português (ramo científico): PPF4
- . em Português (ramo de formação educacional): PPF5
- . em Matemática (ramo de formação educacional): PMF6;
PMF7; PMM87.

7. Formação profissional

- . Profissionalização em serviço: PEM1; PEM2; PEF3; PPF4
- . Licenciatura no ramo de formação educacional:
 - . Faculdade de Letras: PPF5
 - . Faculdade de Ciências: PMF6; PMF7; PMM8

8. Situação actual na carreira

Todos os professores/narradores são do quadro de nomeação definitiva

9. Escolas percorridas, níveis e tipos de ensino, papeis profissionais desempenhados, não de disciplinas diferentes leccionadas

Professores	Número de escolas	Níveis de ensino	Papeis Profis.	Ensino Parti- cular	Nóde dis- cip.
PEM1	5	Prep/Sec/ curso noct.	deleg. D.T.	N	9
PEM2	8	idem	D.T.	S	9
PEF3	3	Sec/curso nocturno	deleg. D.T. gestão	S	3
PPF4	3	Prep/Sec. curso noct	D.T.	N	2
PPF5	4	Prep/Sec	D.T.	S	2
PMF6	6	Sec/curso nocturno	D.T.	N	1
PMF7	3	Secundário	D.T.	N	1
PMM8	6	Sec/curso nocturno	Gestão D.T. Orient pedag.	N	1

**ANEXO VI - QUADROS COM OS RESULTADOS DA ANÁLISE TEMÁTICA
DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS**

1. Razões de ingresso na carreira

Categoria	Frequência
1. Sempre quis ser professor	PEM2; PPF5
2. Gostar da disciplina ensinada	PMF7
3. Gostar do contacto com os jovens	PPF5; PMF6; PMF7
4. Segunda escolha (depois de ter experimentado outro emprego)	PEM1; PMF6
5. Entrou para ser independente antes de acabar o curso e não desgostou	PPF4; PMM8
6. Não conseguiu arranjar outro emprego	PEF3

2. Condições de início da carreira

Categorias	Frequência
1. Colocado antes de se profissionalizar	PEM1; PEM2 PEF3; PPF4 PPF5; PMM8
2. Colocado inicialmente fora do grupo	PEM1; PEM2
3. Colocado enquanto fazia o curso	PEM2; PPF4 PPF5; PMM8
4. Colocado num colégio particular	PEF3; PPF5
5. Colocado depois de se profissionalizar	PMF6; PMF7

3. Aspectos mais gratificantes do exercício da profissão

Categoria	Frequência
1. O gosto pela matéria ensinada	PEM1; PEF3 PPF5; PMF6 PMF7
2. As relações com os alunos	PEM2; PEF3 PPF4; PPF5 PMF6; PMF7 PMM8
3. As relações humanas na escola	PEF3; PPF5 PMF6; PMM8
4. O tempo livre	PEM2; PEF3

4. Principais dificuldades

Categoria	Subcategoria	Frequência
1. Relacionadas com os alunos	1. Indisciplina	PEM1; PEM2 PMF6; PMF7
	2. Dificuldades de aprendizagem	PPF5; PMF6
2. Relacionadas com o professor	1. Leccionação de disciplinas novas	PEM2
	2. Falta de preparação pedagógica	PEM2; PMF7
3. Relacionadas com a escola	1. Mau clima no grupo	PEM2; PPF4
	2. Más relações com a gestão	PEF3; PPF5
	3. Infraestruturas deficientes	PPF5; PMF6 PMF7
4. Relacionadas com as condições estruturais de exercício da profissão	1. Baixa remuneração	PEM1; PEM2 PEM3; PPF5
	2. Instabilidade de colocação	PEM1; PEM2 PPF5; PMF6
	3. Horários sobrecarregados	PEM2
	4. Número excessivo de alunos/turma	PMF7
	5. Rotina, falta de incentivos	PEF3; PPF4
5. Relacionadas com a imagem pública (negativa) da profissão		PPF5; PMF7
6. Relacionadas com a aplicação da Reforma		PEM1; PPF5; PMF7

5. Pontos críticos na carreira

Categoria	Subcategoria	Frequência
1. Momentos de decisão	1. Tornar-se professor	PEM1; PEF3 PPF4; PMF6 PMF7; PMM8
	2. Optar pelo nível de ensino e pelo grupo	PEM1; PMM8
	3. Concorrer à profissionalização	PEF3; PPF5 PMM8
2. Momentos fortes	1. Ensinar os cursos nocturnos	PEM1; PMF6 PMM8
	2. Ensinar os cursos complementares	PPF5; PMF6
	3. Os primeiros anos de serviço	PEF3; PPF5
	4. O ano da profissionalização	PEF3; PPF4 PPF5; PMM8
	5. Experiência na gestão escolar	PEF3; PMM8
	6. Realização de experiências de inovação pedagógica	PPF4; PMM8
3. Momentos de crise	1. Até à profissionalização	PEM1; PEM2
	2. Até à colocação na escola escolhida	PPF5; PMF6
	3. O ano da profissionalização	PPF4
	4. O 1.º ano de serviço	PPF5
	5. O momento actual	PPF5
	6. Momentos de crise na vida pessoal	PEF3; PPF4 PPF5

6. Formas de interacção vida pessoal/vida profissional

Categorias	Frequência
1. Como factor de entrada na profissão	PEF3; PPF4 PPF5
2. Como forma de compensação pelo que não corre bem na vida familiar	PEF3
3. Como factor cumulativo provocador de crise	PEF3; PPF4 PPF5; PMF6
4. Como factor de continuação na profissão	PEF3
5. Como factor acrescido de entusiasmo pela profissão	PPF5
6. Como factor de ultrapassagem do stress profissional	PMF6

7. Estado de espírito actual no desempenho da profissão

Categorias	Frequência
1. Insatisfação	PEM1; PEM2; PEF3; PPF4; PPF5
2. Desmotivação	PEM2; PEF3; PPF4; PPF5
3. Acomodação	PEM1; PEM2; PEF3; PMF6
4. Desinvestimento	PEF3; PPF5
5. Desânimo, desilusão	PPF4; PPF5
6. Bem-estar	PMF6; PMF7; PMM8

8. Etapas na carreira

Etapas	Título evocativo	Frequência
1. Até à profissionalização	Instabilidade	PEM1; PEM2 PPF5; PMM8
	1o - Investimento 2o - Desilusão	PEF3
	Poucas expectativas; emprego como meio de independização	PPF4
2. A profissionalização /Estágio	Desafio gratificante	PEF3; PPF5 PMM8
	1o- Entusiasmo/ expectativa 2o- Grande desilusão	PPF4
	Aprendizagem (com deficiências)	PMF7
3. Após a profissionalização/estágio	Estabilização/ Acomodação	PEM1; PEM2 PEM3; PMF6 PMF7
	Desânimo/ Crise	PPF4; PPF5
	Investimento na profissão	PMM8

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAMS, A. (1984), 'L'Univers Professionnel de l'Enseignant: Un Labyrinthe Bien Organisé', in L'Enseignant Est Une Personne, Abrahams (org.). Aubenas-Ardèche: Les éditions ESF, pp.20-26

ABRAHAMS, A. (1984), 'Témoignages du Vécu des Femmes Enseignantes', in L'Enseignant Est Une Personne, Abrahams (org.). Aubenas-Ardèche: Les éditions ESF, pp.85-100

ACKER, S. (1989), 'Rethinking Teachers' Careers', in Teachers, Gender & Careers, Acker (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 7-20

ALÇADA, I. (1984), Educational Needs of Portuguese Beginning Teachers. Boston: Boston University

ALMEIDA, J.F. e PINTO, J.M. (1986), 'Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais', in Metodologia das Ciências Sociais, Silva e Pinto (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 55-78

AMBROSIO, T. (1987), Aspirations Sociales, Projets Politiques e Efficience Socio-Culturelle. Le Cas de l'éducation au Portugal. Tese de Doutoramento de Estado. Tours: Universidade de Tours

AMBROSIO, T. (1991), 'Da Tecnologia Social à Investigação Educativa', in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar, Stoer (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 187-203

AMIEL, R. (1984), 'Santé Mentale des Enseignants', in L'Enseignant Est Une Personne, Abrahams (org.). Aubenas-Ardèche: Les éditions ESF, pp. 44-48

ANDREWS, I. (1987), 'Induction Programs: Staff Development Opportunities for Beginning and Experienced Teachers', in Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher, Wideen & Andrews (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 142-153

APPELGATE, J.A. (1989), 'Readiness For Teaching', in Perspectives on Teacher Professional Development, Holly & Mcloughlin (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 79-92

ARAUJO, H. (1985), 'Profissionalismo e Ensino', in Cadernos de Ciências Sociais, n.º3, pp. 85-103

BALAN, J. e JELIN, E. (1980), 'La Structure Sociale Dans la Biographie Personnelle', in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp. 269-289

BALL, S.J. e GOODSON, I.F. (1985), 'Understanding Teachers: Concepts and Contexts', in Teachers' Lives and Careers, Ball & Goodson (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 1-26

BARBIER, J.-M.; CASPAR, P.; CHAIX, M.-L.; FERRAND, J.-L.; LIÉTARD, B.; THESMAR, C; VOLERY, L. (1991), 'Tendances d'évolution de la Formation des Adultes. Notes Introductives', in Revue Française de Pédagogie, n° 97, pp. 75-108

BARDIN, L. (1979), Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

BENAVENTE, A. (1991), 'Dos Obstáculos ao Sucesso ao Universo Simbólico das Professoras. Mudança e 'Resistência' à Mudança', in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar, Stoer (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 171-185

BERBAUM, J. (1990), 'Paradigme et Hypothèse', in La Methodologie de la Recherche en Education, 10 vol., Actes du Colloque International de Lisbonne de l'AIPELF, Estrela, Nóvoa, Rodrigues, Falcão e Pinto (ed.). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 59-66

BERELSON, B. (1971), Content Analysis in Communication Research. New York: Hafner Press

BERGER, P. L. e LUCKMAN, T. (1966), The Social Construction of Reality. New York: Doubleday & Company

BERNIER, N.R. e McCLELLAND, A.E. (1989), 'The Social Context of Professional Development', in Perspectives on Teacher Professional Development, Holly & Mcloughlin (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 19-54

BERTAUX, D. (1980), 'L'Approche Biographique: Sa Validité Methodologique, Ses Potentialités', in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp. 197-225

BERTAUX, D. (1989), 'Les Récits de Vie Comme Forme d'Expression, Comme Approche et Comme Mouvement', in Histoires de Vie. Tome 1. Utilisation pour la Formation, Pineau e Jobert (coord.). Paris: Éditions L'Harmattan, pp. 17-37

BEYNON, J. (1985), 'Institutional Change and Career Histories in a Comprehensive School', in Teachers' Lives and Careers, Ball & Goodson (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 158-179

BINGHAM, C. (1991), 'Teachers' Views and Conditions: A View From the Schools', in Evaluation and Research in Education, Vol. 5, n° 1&2, pp. 49-55

BLACKMAN, C.A. (1989), 'Issues in Professional Development: The Continuing Agenda', in Perspectives on Teacher Professional Development, Holly & Mcloughlin (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 1-18

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J. e TROGNON, A. (1987), Les Techniques d'Enquête en Sciences Sociales. Paris: Bordas

- BONVALON, G. e COURTOIS, B. (1984), 'L'Autobiographie-Projet', in Education Permanente, 72-73, pp. 151-164
- BORGES, I. (1990), 'Ensino - Uma Profissão?', in O Professor, nº 11 (3ª Série), pp. 4-16
- BOUDON, R., (1979), La Logique du Social. Introduction à l'Analyse Sociologique. Paris: Hachette
- BOUDON, R. (1984), La Place du Désordre. Critique des Théories du Changement Social. Paris: P.U.F.
- BOUDON, R. (1986), L'Idéologie Ou l'Origine des Idées Reçues. Paris: Fayard
- BOUDON, R. (1991), Les Méthodes en Sociologie (8ª ed. corrigida; 1ª ed.: 1969). Paris: P.U.F.
- BOUDON, R. e BOURRICAUD, F. (1986), Dictionnaire Critique de la Sociologie. Paris: P.U.F.
- BOURDIEU, P. (1970), La Reproduction. Paris: Les Éditions de Minuit
- BOURDIEU, P. (1987), Choses Dites. Paris: Les Éditions de Minuit
- BOURDIEU, P. (1989), O Poder Simbólico (trad. port.). Lisboa: Difel
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C. e PASSERON, J.-C. (1968), Le Métier de Sociologue. Paris: Mouton
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (1966), Les Héritiers. Les étudiants et la Culture. Paris: Les Éditions de Minuit
- BOURDONCLE, R. (1991), 'La Professionnalisation des Enseignants: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines 1: La Fascination des Professions', in Revue Française de Pédagogie, nº 94, pp. 73-91
- BRAGA DA CRUZ, M. (1989), A Situação do Professor em Portugal. Lisboa: Revista do I.C.S. da Universidade de Lisboa, Separata do nº 103/104, 3ª Série, Vol. XXIV, 1988, 4 e 5
- BREUSE, E. et al (1989), L'Enseignant Débutant. Mons: Université de l'état à Mons, Centre de Formation Permanente des Enseignants
- CALDERHEAD, J. (ed.) (1988), Teachers' Professional Learning. Lewes: The Falmer Press
- CAMILLERI, C. (1990), 'Identité et Gestion de la Disparité Culturelle: Essai d'une Typologie', in Stratégies Identitaires, Camilleri et al. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 85-110

CASTRO, P. (1991), Identidade e Relações Intergrupos Num Contexto Escolar. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil, ICT, Informação Tecnológica, Ecologia Social, ITECS 7

CARVALHO, A.D. (1988), Epistemologia das Ciências da Educação. Porto: Ed. Afrontamento

CAVACO, M.H. (1989), Ser professor: Fases da Vida e Percursos. Um Contributo Para o Estudo da Condição do Professor no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências

CHANFRAULT-DUCHET, M.F. (1989), 'Préambule et Contrats', in Histoires de Vie. Tome 2. Approches Multidisciplinaires, Pineau e Jobert (coord.). Paris: éditions L'Harmattan, pp. 117-132

CHAPOULIE, J.-M. (1987), Les Professeurs de l'Enseignement Sécondaire: Un Métier de Classe Moyenne. Paris: éditions de la Maison des Sciences de l'Homme

CHAUCHAT, H. (1985), L'Enquête en Psycho-Sociologie. Paris: P.U.F.

CHEVALIER, Y. (1989), 'Analyse Sociologique', in Histoires de Vie. Tome 2. Approches Multidisciplinaires, Pineau e Jobert (coord.). Paris: éditions L'Harmattan, pp. 65-74

CLAPIER-VALADON, S. e POIRIER, J. (1984), 'La Collete du Récit Biographique', in Éducation Permanente, 72-73, pp. 65-74

CLIMACO, M.C. (coord.) (1991), Monitorização das Escolas. Indicadores de Desempenho. Lisboa: GEP, ME

COLE, M. (1985), 'The Tender Trap': Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching', in Teachers' Lives and Careers, Ball & Goodson (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 89-104

CORREIA, J.A. (1989), Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Porto: Edições Asa

CORREIA, J.A. (1991), 'Mudança Educacional e Formação. Venturas e Desventuras do Processo Social de Produção da Identidade Profissional dos Professores', in Inovação, Vol. 4, nº 1, pp. 149-166

CORREIA, J.A.; STOLEROFF, A.; STOER, S.R. (1992), 'A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal', in Educação, Trabalho, Estado: Do Fordismo às Novas Tecnologias. Ed. polic.

CORTESÃO, L. (1991), 'Contexto e Projectos de Mudança em Educação', in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar, Stoer (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 131-143

COSTA, M.E. (1992), Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade. Lisboa: INIC

CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977), L'Acteur et le Système. Paris: éditions du Seuil

CURADO, A. et al (1990), Fontes de Formação Inicial dos Professores do Ensino Básico e Secundário - O Caso da Disciplina de Português. Lisboa: ME, GEP

CURADO, A. e ALMEIDA, J. (1990), Caracterização das Actividades de Formação Contínua. Lisboa: GEP, ME

CURADO, A. e ALMEIDA, J. (1990), Necessidades e Iniciativas de Formação Contínua nos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário 1987/88. Lisboa: GEP, ME

CURADO, A. e ALMEIDA, J. (1990), Formação Contínua dos Professores - Necessidades e Condições de Participação. Lisboa: GEP, ME

CURADO, A. e TERLICA, J. (1990), Fontes de Formação Inicial dos Professores do Ensino Básico e Secundário - O Caso do 1.º Grupo do Ensino Secundário. Lisboa: GEP, ME

D'ARCY, J. (1988), Into Teaching. Belfast: The Northern Ireland Council for Educational Research

DEMAILLY, L. (1984), 'Contribution à une Sociologie des Pratiques Pédagogiques', in Revue Française de Sociologie, XXV, pp. 96-119

DEROUE, J.-L. (1988), 'La Profession Enseignante Comme Montage Composite', in Education Permanente, nº 96, pp. 61-71

DESROCHE, H. (1984), 'D'Une écriture Autobiographique à une Procédure d'Autoformation', in éducation Permanente, 72-73, pp. 121-140

DEVEREUX, G. (1980), De L'Angoisse à la Methode dans les Sciences du Comportement (trad. franç.). Paris: Flammarion

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (1990), Dossier Estatístico Relativo ao Pessoal Docente dos Ensinos Preparatório e Secundário - Ano Lectivo de 1988/89. Lisboa: M.E., D.G.E.B. e S.

DIXON, R.A. (1990), 'History of Research of Human Development', in The Encyclopedia of Human Development and Education. Theory, Research and Studies, Thomas (ed.). Exeter: The Pergamon Press, pp. 9-16

DOMINICÉ, P. (1984), 'La Biographie Educative: Un Itinéraire de Recherche', in éducation Permanente, 72-73, pp. 75-86

- DOYLE, W. (1987), 'The Classroom as a Workplace: Implications for Staff Development', in Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher, Wideen & Andrews (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 38-54
- DUNHAM, J. (1990), 'Personal, Interpersonal and Organizational Resources For Coping With Stress in Teaching', in Teaching and Stress, Cole & Walker (ed.). Bristol: Open University Press, pp. 118-134
- ERIKSON, E. (1963), Childhood and Society. New York: Norton
- ERIKSON, E. (1980), Identity and the Life Cycle. New York: Norton
- ESTEVAO, C.V. e AFONSO, A.J. (1991), 'Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional. Profissionalidade Docente nos Ensinos Público e Privado', in Inovação, Vol. 4, nº 2-3, pp. 155-166
- ESTEVE, J.M. e FRACCHIA, A.F. (1988), 'La Malaise des Enseignants', in Revue Française de Pedagogie, nº 84, pp. 45-66
- ESTEVE, J. (1989), 'Teacher Burnout and Teacher Stress', in Teaching and Stress, Cole & Walker (ed.). Bristol: Open University Press, pp. 4-25
- ESTEVE, J.M. (1992), O Mal-Estar Docente (trad. port.). Lisboa: Editora Escher
- ESTRELA, M.T. (1986), 'Algumas Considerações Sobre o Conceito de Profissionalismo Docente', in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XX, pp. 301-309
- FALES, A.W. (1989), 'Learning Development Over the Life Span', in The International Encyclopedia of Education, Research and Studies, Husen & Postlethwaite (ed.), Vol. 5, I-L. Oxford: The Pergamon Press, pp. 2949-2953
- FERRAROTI, F. (1980), 'Les Biographies Comme Instrument Analytique et Interprétatif', in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp. 227-248
- FERRAROTI, F. (1981), Histoire et Histoires de Vie. La Méthode Biographique Dans les Sciences Sociales. Paris: Librairie des Méridiens
- FERRAROTI, F. (1988), 'Sobre a Autonomia do Método Biográfico', in O Método (Auto)Biográfico e a Formação, Nóva e Finger (org.), Lisboa: Ministério da Saude, Departamento de Recursos Humanos - Centro de Formação e Aproveitamento Profissional, pp. 17-34
- FERREIRA, V. (1986), 'O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos', in Metodologia das Ciências Sociais, Silva e Pinto (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 165-196

- FERRY, G. (1983), Le Trajet de la Formation - Les Enseignants Entre la Théorie et la Pratique. Paris: Dunod
- FESTINGER, L. (1957), A Theory of Cognitive Dissonance. New York: Row, Peterson & Cō
- FINGER, M. (1984), 'La Méthode Biographique et Les Problèmes Epistemologiques de la Civilisation Occidentale', in Éducation Permanente, 72-73, pp. 47-58
- FINGER, M. e NOVOA, A. (org.) (1988), O Método (Auto)Biográfico e a Formação. Lisboa: Ministério da Saude, Departamento de Recursos Humanos - Centro de Formação e Aproveitamento Profissional
- FLODEN, R. e HUBERMAN, M. (1989), 'Teachers' Professional Lives: The State of the Art', in International Journal of Educational Research - Research on Teachers' Professional Lives, Vol. 13, nō 4, pp. 455-466
- FORMOSINHO, J. (1987), 'Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: O Modelo Empiricista, O Modelo Teoricista, O Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado', in As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Lisboa: ME, GEP, pp. 81-106
- FOX, D. (1981), El Proceso de Investigación en Educación (trad. esp.). Navarra: Universidad de Navarra
- FREUD, S. (1916), Introduction à la Psychanalyse (trad. franc.). Paris: Payot, 1987
- FULLER, F. (1969), 'Concerns of Teachers: A Developmental Perspective', in American Educational Research Journal, nō 6, pp. 207-226
- GAGNON, N. (1980), 'Données Autobiographiques et Praxis culturelle', in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp. 291-304
- GAULEJAC, V. (1984), 'Approche Socio-Psychologique des Histoires de Vie', in Education Permanente, 72-73, pp. 33-46
- GEP (1989), PRODEP - Ensino Superior - Anexo Técnico IV, Vol. I. Lisboa: GEP, ME
- GEP (1990), PRODEP. Lisboa: GEP, ME
- GEP (1990), Análise Conjuntural - 1987-88 - Vol. 1 - Pessoal Docente. Lisboa: GEP, ME
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1978), Les Enquêtes Sociologiques. Théorie et Pratique. Paris: Armand Colin
- GIDDENS, A. (1976), New Rules of Sociological Method. New York: Basic Books
- GIDDENS, A. (1984), The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press

- GIDDENS, A. (1991), Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press
- GOFFMAN, E. (1959), The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday
- GOMES, R. (1993), Culturas de Escola e Identidades dos Professores. Lisboa: Educa
- GOMEZ, A.P. (1992), 'O Pensamento Prático do Professor - A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo', in Os Professores e a Sua Formação, Nóvoa (coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 93-114
- GOODSON, I. (1991), 'History, Context and Qualitative Methods', in Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research, Goodson & Walker (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 114-136
- GOODSON, I. (1991), 'Teachers' Lives and Educational Research', in Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research, Goodson & Walker (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 137-149
- GOODSON, I. (1992), 'Dar Voz Ao Professor: As Histórias de Vida Dos Professores e o Seu Desenvolvimento Profissional', in Vidas de Professores, Nóvoa (org.). Porto: Porto Editora, pp. 63-78
- GRACE, G. (1991), 'The State and the Teachers: Problems in Teacher Supply, Retention and Morale', in Evaluation and Research in Education, Vol. 5, nº 1&2, pp. 3-16
- GRACIO, S. (1991), 'Crise Juvenil e Invenção da Juventude. Notas Para um Programa de Pesquisa', in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar, Stoer (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 33-57
- GRANT, R. (1989), 'Women's Teachers Career Pathways: Towards an Alternative Model of 'Career'', in Teachers: Gender & Careers, Acker (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 35-52
- GRIFFIN, G.A. (1987), 'The School in Society and Social Organization of the School: Implications for Staff Development', in Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher, Wideen & Andrews (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 19-37
- GUSDORF, G. (1990), 'L'Autobiographie, Échelle Individuelle du Temps', in Bulletin de Psychologie, Tome XLIII, nº 397, pp. 831-846
- GUSDORF, G. (1990), 'Les Modèles Epistemologiques Dans les Sciences Humaines', in Bulletin de Psychologie, Tome XLIII, nº 397, pp. 858-868

- HEIDER, F. (1958), The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley
- HOLLY, M.L. (1992), 'Investigando a Vida Profissional dos Professores: Dados Biográficos', in Vidas de Professores, Nóvoa (org.). Porto: Porto Editora, pp. 79-110
- HOLLY, M.L. e WALLEY, C. (1989), 'Teachers as Professionals', in Perspectives on Teacher Professional Development, Holly & McLoughlin (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 285-308
- HUBERMAN, M. (1984), 'Vers une Biographie Pédagogique de l'Enseignant', in éducation Permanente, 72-73, pp. 183-198
- HUBERMAN, M. (1989), La Vie des Enseignants: évolution et Bilan d'Une Profession. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- HUBERMAN, M. (1989), 'On Teachers' Careers: Once Over Lightly, With a Broad Brush', in International Journal of Educational Research - Research on Teachers' Professional Lives, Vol 13, n° 4, pp. 347-362
- HUBERMAN, M. et al (1989), Le Cycle de Vie Professionnelle des Enseignants Secondaires - Résumé d'Une Recherche Dementielle. Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Cahier n° 54
- HUBERMAN, M. e SCHAPIRA, A. (1984), 'Cycle de Vie et Enseignement', in L'Enseignant Est Une Personne, Abrahams (org.). Aubenas-Ardèche: Les éditions ESF, pp.36-38
- HUSEN, t. (1989), 'Research Paradigms in Education', in Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook, Keeves (ed.). Oxford: Pergamon Press, pp. 17-20
- I.N.R.P. (1988), La Prise en Fonction des Instituteurs. Paris: INREP
- INSPECÇÃO GERAL DE ENSINO (1990), Estatísticas de Ensino - Ano Lectivo de 1988/89. Lisboa: I.G.E., M.E
- JESUINO, J.C. (1986), 'O Método Experimental Nas Ciências Sociais', in Metodologia das Ciências Sociais, Silva e Pinto (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 215-249
- JOBERT, G. (1984), 'Les Histoires de Vie: Entre la Recherche et la Formation', in éducation Permanente, 72-73, pp. 5-24
- JOBERT, G. (1985), 'Processus de Professionnalisation et Production du Savoir', in Education Permanente, n° 80, pp. 125-145
- JODELET, D. (1989), 'Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion', in Les Représentations Sociales, Jodelet (dir.). Paris: P.U.F., pp. 31-61

JOSSO, C. (1984), 'Des Demandes aux Processus de Formation: Les Apports de l'Approche Biographique', in Éducation Permanente, 72-73, pp. 87-96

JOSSO, C. (1991), Cheminer Vers Soi. Lausanne: Ed. L'Age d'Homme

JUNG, C. (1930), 'The Stages of Life', in Collected Works, Vol. 8. Princeton, N.J.: Princeton University Press, Bollinger Series, XX, pp. 749-795

KASTERSZTEIN, J. (1990), 'Les Stratégies Identitaires des Acteurs Sciaux: Approche Dynamique des Finalités', in Stratégies Identitaires, Camilleri et al. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 27-42

KEEVES, J.P. (1989), 'Social Theory and Educational Research', in Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook, Keeves (ed.). Oxford: Pergamon Press, pp. 20-27

KEMMIS, S. (1987), 'Critical Reflection', in Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher, Wideen & Andrews (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 73-90

KIRIACOU, C. (1989), 'The Nature and Prevalence of Teacher Stress', in Teaching and Stress, Cole & Walker (ed.). Bristol: Open University Press, pp. 27-34

KNOWLES, M. (1990), L'Apprenant Adulte: Vers un Nouvel Art de la Formation (trad. franc.). Rouen: Les Éditions de l'Organisation

KREMER-HAYON, L. (1991), 'Teacher Professional Development - The Elaboration of a Concept', in European Journal of Teacher Education, Vol. 14, n°1, pp. 79-85

KUHN, T. (1962), The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago Press

L'ECUYER, R. (1986), 'Les Transformations de l'Identité Personnelle Atravers l'évolution du Concept de Soi Chez les Adultes et les Personnes Agées', in Identité Individuelle et Personnalisation, Tap (ed.). Toulouse: Éditions Privat, pp. 53-60

LACEY, C. (1977), The Socialization of Teachers. London: Methuen

LANDSHEERE, G. (1990), 'Sur l'Epistemologie de la Recherche en Éducation', in La Methodologie de la Recherche en éducation, 10 vol., Actes du Colloque International de Lisbonne de l'APELF, Estrela, Nóvoa, Rodrigues, Falcão e Pinto (ed.). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 45-54

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. (1971), Vocabulaire de la Psychanalyse, Lagache (dir.). Paris: Presses Universitaires de France

LAW, A. e FOWLE, C. (1979), Program Evaluator's Guide. Princeton, N.J.: Educational Testing Service

LAWN, M. (1991), 'Social Construction of Quality in Teaching', in Evaluation and Research in Education, Vol. 5, n.º 1 & 2, pp. 67-77

LE GALL, D. (1987), 'Les Récits de Vie: Approcher le Social Par la Pratique', in Les Méthodes de la Recherche Qualitative, Deslauriers (ed.), Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 35-48

LEFRANÇOIS, R. (1987), 'Les Nouvelles Approches Qualitatives et le Travail Sociologique', in Les Méthodes de la Recherche Qualitative, Deslauriers (ed.), Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 143-153

LEGROUX, J. (1989), 'Système Personnel de Production de Savoir', in Histoires de Vie. Tome 2. Approches Multidisciplinaires, Pineau e Jobert (coord.). Paris: éditions L'Harmattan, pp. 217-239

LEVINSON, D. et al (1978), The Seasons of a Man's Life. New York: Knopf

LIPIANSKY, E.-M. (1990), 'Identité Subjective et Interaction', in Stratégies Identitaires, Camilleri et al. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 173-212

LIPIANSKY, E.-M.; TABOADA-LEONETTI, I; VASQUEZ, A. (1990), 'Introduction à la Problématique de l'Identité', in Stratégies Identitaires, Camilleri et al. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 7-26

LIPOTEVSKY, G. (1989), A Era Do Vazio. Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água

LORTIE, D.C. (1975), Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press

MACLEOD, G. (1988), 'Teacher Self-Evaluation: An Analysis of Criteria, Indicators and Processes Used by Teachers in Judging Their Success', in International Journal of Educational Research, Vol. 12, IV, 4, pp. 395-408

MACEDO, B. (1991), 'Projecto Educativo de Escola. Do Porquê Construí-lo à Génese da Construção', in Inovação, Vol. 4, n.º 2-3, pp. 127-140

MADUREIRA PINTO, J. (1991), 'Considerações sobre a Produção Social de Identidade', in Revista Crítica das Ciências Sociais, n.º 32, pp. 217-232

MADUREIRA PINTO, J. (1991), 'Escolarização, Relação Com o Trabalho e Práticas Sociais', in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar, Stoer (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 15-32

- MAFFESOLI, M. (1980), 'Le Rituel et la Vie Quotidienne Comme Fondements des Histoires de Vie', in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp. 341-349
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1990), 'Le Processus de Dévalorisation de l'Identité et les Stratégies Identitaires', in Stratégies Identitaires, Camilleri et al. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 111-142
- McALPINE, A.; BROWN, S.; GARY, S.; KENTLEY, E. (ed). (1986), New Challenges for Teachers and Teacher Education - UNESCO/European Council. A Report of the Fourth All-European Conference of Directors of Educational Research Institutions. Amsterdam: Swets & Zeitliger
- MEAD, G.-H. (1934), Mind, Self and Society. Chicago: Chicago University Press
- MEASOR, L. (1985), 'Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers', in Teachers' Lives and Careers, Ball e Goodson (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 61-77
- MENDRAS, H. (1967), éléments de Sociologie. Paris: Librairie Armand Colin
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987), Observatoire des Enseignants - Première Vague - 1987 - Rapports n° 1, 2 et 3. Paris: Cofremca
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987), Observatoire des Enseignants, Rapport n° 4: L'Image de la Profession Enseignante Après des Jeunes. Paris: Cofremca
- MOITA, M.C. (1992), 'Percursos de Formação e de Transformação', in Vidas de Professores, Nóvoa (org.). Porto: Porto Editora, pp. 111-140
- MORIN, E. (1984), Sociologie. Paris: Fayard
- MOYNE, A. (1984), 'La Vie Emotionnelle de l'Enseignant et Son Rôle', in L'Enseignant Est Une Personne, Abraham (ed.). Aubenas-Ardèche: Les éditions ESF, pp. 27-34
- MUCCHIELLI, R. (1989), Le Questionnaire Dans l'Enquête Psychosociale (90 ed.). Paris: Les éditions ESF
- MUSSEN, P. (1986), 'La Formation de l'Identité, Découvertes Psychologiques et Problèmes de Recherche', in Identité Individuelle et Personnalisation, Tap (ed.). Toulouse: Ed. Privat, pp. 13-22
- NEUGARTEN, B. (1964), Personality in Middle and Late Life. New York: Atherton
- NEUGARTEN, B. e DATAN, N. (1973), 'Sociological Perspectives on the Life Cycle', in Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization, Baltes & Schaie (ed.). New York: Academic Press

NIAS, J. (1985), 'Reference Groups in Primary Teaching: Talking, Listening and Identity', in Teachers' Lives and Careers, Ball & Goodson (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 105-119

NIAS, J. (1989), 'Teaching and the Self', in Perspectives on Teacher Professional Development, Holly & Mcloughlin (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 155-172

NIAS, J. (1989), 'Subjectively Speaking: English Primary Teachers' Careers', in International Journal of Educational Research - Research on Teachers' Professional Lives, Vol. 13, n.º 4, pp. 391-402

NOVOA, A. (1987), Le Temps des Professeurs. Lisboa: INIC

NOVOA, A. (1989), 'Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas', in Análise Psicológica, n.º 1/2/3, Série VII, pp. 435-456

NOVOA, A. (1991), 'Os Professores: Quem São? Onde Vêm? Para Onde Vão?', in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar, Stoer (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 59-129

NOVOA, A. (1991), 'A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola', in Inovação, Vol. 4, n.º 1, pp. 63-76

NOVOA, A. (1992), 'Os Professores e as Histórias da Sua Vida', in Vidas de Professores, Nóvoa (org.). Porto: Porto Editora, pp. 11-30

OCDE (1982), In-Service Education and Teacher Training. Paris: Center for Educational Research and Innovation

OCDE (1987), La Situation des Enseignants: Facteurs Socio-Economiques Influençant le Statut et l'Attrait de la Profession Enseignante et Affectant l'Offre des Enseignants. Paris: Comité de l'éducation

OCDE (1987), La Qualité de l'Enseignement: Un Rapport Explicatif. Paris: Comité de l'éducation

OCDE (1989), Teachers in Portugal. Paris: Directorate for Social Affairs, Manpower and Education

OJA, S.N. (1989), 'Teachers: Ages and Stages of Adult Development', in Perspectives on Teacher Professional Development, Holly & Mcloughlin (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 119-153

PAPALIA, D.E. e OLDS, S.W. (1989), Le Developpement de la Personne (3.ª ed; trad. franc.). Québec: Vigot

PEDROSO, P. (1990), Crescimento e Estatização da Actividade Docente em Portugal (1964-1986). Lisboa: ICS - Estudos e Documentos, n.º 20

PERETTI, A. (1984), 'Developpement Personnel et Outillage Pedagogique', in L'Enseignant Est Une Personne, Abrahams (org.). Aubenas-Ardèche: Les Éditions ESF, pp. 131-137

PERRENOUX, P. (1978), 'Les Limites de l'Individualisme Methodologique. A Propos des "Effetes Pervers et l'Ordre Social" de R. Boudon', in Revue Française de Sociologie, XIX - 3, pp. 442-454

PERRENOUX, P. (1987), 'Vers un Retour du Sujet en Sociologie de l'Education?', in Socialisations Scolaires, Socialisations Professionnelles, A. Van Haecht (ed.). Bruxelles: Université Libre, Institut de Sociologie, pp. 20-36

PEYRONIE, H. (1989), 'Les Typologies d'Enseignants en Sociologie de l'éducation', in Recherches Scientifiques et Formation des Enseignants et des Formateurs, Actes du VIème Congrès de l'AIP ELF. Caen: Université de Caen, pp. 107-132

PIERRET, P. (1990), 'Enseignement et Professionnalisme', in Cahiers Pedagogiques, n° 281, p. 44

PINEAU, G. (1983), Produire Sa Vie: Autoformation et Autobiographie. Québec: Éditions Saint-Martin

PINEAU, G. (1984), 'Sauve Qui Peut! La Vie Entre en Formation Permanente. Quelle Histoire!', in Education Permanente, 72-73, pp. 15-24

POIRIER, J. e CLAPIER-VALADON, S. (1980), 'Le Concept d'Ethnobiographie et les Récits de Vie Croisés', in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp. 351-358

POIRIER, J., CLAPIER-VALADON, S. e RAYBAUT, P. (1983), Les Récits de Vie. Théorie et Pratique. Paris: P.U.F.

POPKEWITZ, T.S. (1992), 'Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a Sua História, Ideologia e Potencial', in Os Professores e a Sua Formação, Nóvoa (coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 35-50

POPPER, K. R. (1959), La Logique de la Découverte Scientifique (trad. franç. 1982). Paris: Payot

POPPER, K. (1978), A Lógica das Ciências Sociais (trad. port.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, Biblioteca Tempo Universitário

POPPER, K. (1982), O Universo Aberto, Pós-Escrito à Lógica da Descoberta Científica (trad. port: 1988). Lisboa: Pub. D. Quixote

POSTIC, M. & coll. (1990), 'Motivations pour le Choix de la Profession d'Enseignant', in Revue Française de Pedagogie, n° 91, pp. 25-36

POURTOIS, J.-P. e DESMET, H. (1988), épistemologie et Instrumentation en Sciences Humaines. Liège: Pierre Mardaga

PRICK, L. (1986), Career Development and Satisfaction Among Secondary School Teachers. Amsterdam: Vrije Universiteit

PRICK, L. (1989), 'Satisfaction and Stress Among Teachers', in International Journal of Educational Research - Research on Teachers' Professional Lives, Vol. 13, n.º 4, pp. 363-377

PROST, A. (1985), Éloge des Pedagogues. Paris: Éditions du Seuil

REIS, J. (1991), 'Recrutar Solidariedades e Repensar o Trabalho: Dois Temas Para a Viragem do Século', in Revista Crítica das Ciências Sociais, n.º 32, pp. 73-82

RIVERIN-SIMARD, D. (1984), Étapes de Vie au Travail. Montréal: Ed. St. Martin

RIVERIN-SIMARD, D. (1989), 'Les Cycles de Vie', in Histoires de Vie. Tome 2. Approches Multidisciplinaires, Pineau e Jobert (coord.). Paris: Éditions L'Harmattan, pp. 181-198

RODRIGUEZ-TOMÉ, H. (1986), 'La Dimension Temporelle de l'Identité', in Identité Individuelle et Personnalisation, Tap (ed.). Toulouse: Ed. Privat, pp. 147-152

SAINSAULIEU, R. (1988), L'Identité au Travail (3.ª ed; 1.ª ed. 1977). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

SCHULMAN, L. (1986), 'Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective', in Handbook of Research on Teaching, Third Edition, Wittrock (ed.). New York: Macmillan Publishing Company, pp. 3-36

SIKES, P. (1985), 'The Life Cycle of the Teacher', in Teachers' Lives and Careers, Ball & Goodson (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 27-60

SILLAMY, N. (1983), Dictionnaire Usuel de Psychologie. Paris: Bordas

SILVA, A.S. (1986), 'A Ruptura Com o Senso Comum Nas Ciências Sociais', in Metodologia das Ciências Sociais, Silva e Pinto (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 29-53

SILVA, A.S. e PINTO, J.M. (1986), 'Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais', in Metodologia das Ciências Sociais, Silva e Pinto (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 10-27

SILVEIRA, M.B. (1988), Profissionalização Em Exercício - Um Estudo de Avaliação. Lisboa: GEP, ME

SKELTON, C. e HANSON, J. (1989), 'Schooling the Teachers: Gender and Initial Teacher Education', in Teachers: Gender & Careers, Acker (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 109-122

SNYDERS, G. (1974), Para Onde Vão as Pedagogias Não Directivas?. Lisboa: Moraes Editores

SNYDERS, G. (1977), Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa: Moraes Editores

SOULET, M.-H. (1987), 'La Recherche Qualitative Ou La Fin Des Certitudes', in Les Méthodes de la Recherche Qualitative, Deslauriers (ed.). Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 9-22

SOUSA SANTOS, B. (1985), 'Estado e Sociedade na Periferia do Sistema Mundial: O Caso Português', in Análise Social, Vol. XXI (87-88-89), 3.º, 4.º, 5.º, pp. 869-901

SOUSA SANTOS, B. (1987), Um Discurso Sobre as Ciências. Porto: Ed. Afrontamento

SOUSA SANTOS, B. (1989), Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna. Porto: Ed. Afrontamento

SOUSA SANTOS, B. (1991), 'Saber e Imaginar o Social', in Revista Crítica das Ciências Sociais, nº 32, pp. 7-22

SOUSA SANTOS, B. (1991), 'Subjectividade, Cidadania e Emancipação', in Revista Crítica Das Ciências Sociais, nº 32, pp. 135-191

STOER, S. (1986), Educação e Mudança em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição. Porto: Ed. Afrontamento

STOER, S. e ARAUJO, H.C. (1991), 'Educação e Democracia Num País Semiperiférico (No Contexto Europeu)', in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar, Stoer (org.). Porto: Ed. Afrontamento, pp. 205-230

STOER, S. e ARAUJO, H.C. (1992), Os Direitos Humanos Básicos e a Escola Democrática: Uma Perspectiva Sociológica. Ed. polic.

STOER, S.; STOLEROFF, A.; CORREIA, J.A. (1990), 'O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação', in Revista Crítica das Ciências Sociais, nº 29, pp. 11-53

STRAKER, N. (1991), 'Teacher Supply in the 1990s: An Analysis of Current Development', in Evaluation and Research in Education, Vol. 5, nº1&2, pp. 17-33

TABOADA-LEONETTI, I. (1990), 'Stratégies Identitaires et Minorités: Le Point de Vue du Sociologue', in Stratégies Identitaires, Camilleri et al. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 43-84

TAJFEL, H. (1972), 'La Categorisation Sociale', in Introduction à la Psychologie Sociale, Tome I, Moscovici (ed.). Paris: Larousse

TAJFEL, H. (1978), 'Interindividual Behaviour and Intergroup Behaviour', in Differentiation Between Social Groups - Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations, Tajfel (ed.). London: Academic Press

TAP, P. (1988), La Societé Pygmalion? Interaction Sociale et Realisation de la Personne. Paris: Dunod

THOMPSON, P. (1980), 'Des Récits de Vie à l'Analyse du Changement Social', in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, pp. 249-268

TICKLE, L. (1989), 'New Teachers and the Development of Professionalism', in Perspectives on Teacher Professional Development, Holly & Mcloughlin (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 93-118

TOCHON, F.V. (1992), 'A Quoi Pensent les Chercheurs Quand Ils Pensent Aux Enseignants? Les Cadres Conceptuels de la Recherche Sur la Connaissance Pratique des Enseignants', in Revue Française de Pedagogie, n° 99, pp. 89-113

VALA, J. (1986), 'A Análise de Conteúdo', in Metodologia das Ciências Sociais, A. S. Silva e J.M. Pinto (orgs.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128

VAZA, A. (1986), Sistemas de Formação de Professores. Lisboa: GEP, ME

VAZA, A. (1986), Licenciaturas em Ensino e no Ramo de Formação Educacional. Lisboa: GEP, ME

VASQUEZ, A. (1990), 'Les Mécanismes des Stratégies Identitaires: Une Perspective Diachronique', in Stratégies Identitaires, Camilleri et al. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 143-172

WALKER, R. (1991), 'Classroom Identities', in Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research, Goodson & Walker (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 7-27

WEBB, R.B. (1985), 'Teacher Status Panic: Moving Up Down the Escalator', in Teachers' Lives and Careers, Ball & Goodson (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 78-88

WEBB, R.B. e ASHTON, P. (1987), 'Teacher Motivation and the Conditions of Teaching: A Call For Ecological Reform, in Changing Policies, Changing Teachers: New Directions For Schooling?, Walker & Barton (ed.). Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes, pp. 22-40

WIDEEN, M.F. (1987), 'Perspectives on Staff Development', in Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher, Wideen & Andrews (ed.). Lewes: The Falmer Press, pp. 1-16

WOODS, P (1990), 'Stress and the Teacher Role', in Teaching and Stress, Cole & Walker (ed.). Bristol: Open University Press, pp. 84-97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro II - 1: Habilitação profissional dos professores dos grupos 1õ, 6õ, 7õ, 8õA e 8õB e respectiva comparação com o total de professores do ensino secundário - 1988-89	60
Quadro II - 2: Distribuição dos estabelecimentos de ensino por tipo e região: universo nacional e amostra	64
Quadro II - 3: Distribuição dos professores respondentes por anos de serviço e região	166
Quadro II - 4: Distribuição dos professores respondentes por anos de serviço e tipo de estabelecimento de ensino	167
Quadro II - 5: Distribuição dos professores respondentes por grupo disciplinar e tipo de estabelecimento de ensino	168
Quadro II - 6: Distribuição por grupo e por sexo dos professores respondentes e do universo nacional	169
Quadro II - 7: Distribuição dos professores respondentes por grupo e classes de idade	170
Quadro II - 8: Distribuição dos professores respondentes por classes de idade e anos de serviço	171
Quadro II - 9: Distribuição dos professores respondentes por grupo e situação profissional	172
Quadro II - 10: Distribuição dos professores por grupo e situação profissional - universo nacional	173
Quadro II - 11: Distribuição por grupo e qualificação académica dos professores respondentes e do universo nacional	174
Quadro II - 12: Distribuição dos professores respondentes no 1õ ano de serviço por grupo e funções exercidas na escola	175
Quadro II - 13: Distribuição dos professores respondentes com dois anos de serviço pós-profissionalização por grupo e funções exercidas na escola	175
Quadro II - 14: Distribuição dos professores respondentes no 1õ ano de serviço por grupo, número de turmas e número de disciplinas	176
Quadro II - 15: Distribuição dos professores respondentes com dois anos de serviço pós-profissionalização por grupo, número de turmas e número de disciplinas	177

Quadro II - 16: Distribuição dos professores respondentes por grupo disciplinar e o modelo de profissionalização	178
Quadro III - 1: Autoavaliação do grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: idade	187
Quadro III - 2: Autoavaliação do grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: antiguidade	188
Quadro III - 3: Autoavaliação do grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: modelo de profissionalização	190
Quadro III - 4: Autoavaliação do grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: grupo disciplinar	192
Quadro III - 5: Autoavaliação dos professores no 1º ano de serviço relativamente ao grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: grupo disciplinar	193
Quadro III - 6: Autoavaliação do grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: sexo	194
Quadro III - 7: Autoavaliação dos professores no 1º ano de serviço relativamente ao grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: sexo	195
Quadro III - 8: Autoavaliação do grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: região	197
Quadro III - 9: Autoavaliação dos professores no 1º ano de serviço relativamente ao grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: região	198
Quadro III - 10: Autoavaliação do grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino	199
Quadro III - 11: Autoavaliação dos professores no 1º ano de serviço relativamente ao grau de preparação e de utilidade da formação científica específica e em Ciências da Educação - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino	200

Quadro III - 12: Grau de integração na escola - variável independente: idade (análise de variância)	202
Quadro III - 13: Grau de integração na escola - variável independente: idade (teste do Qui-Quadrado)	202
Quadro III - 14: Grau de integração na escola - variável independente: antiguidade (análise de variância)	203
Quadro III - 15: Grau de integração na escola - variável independente: antiguidade (teste do Qui - Quadrado)	203
Quadro III - 16: Grau de integração na escola - variável independente: modelo de profissionalização (análise de variância)	204
Quadro III - 17: Grau de integração na escola - variável independente: modelo de profissionalização (teste do Qui-Quadrado)	205
Quadro III - 18: Grau de integração na escola - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	206
Quadro III - 19: Grau de integração na escola - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	207
Quadro III - 20: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	207
Quadro III - 21: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	208
Quadro III - 22: Grau de integração na escola - variável independente: sexo (análise de variância)	208
Quadro III - 23: Grau de integração na escola - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	209
Quadro III - 24: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: sexo (análise de variância)	209
Quadro III - 25: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	210
Quadro III - 26: Grau de integração na escola - variável independente: região (análise de variância)	211
Quadro III - 27: Grau de integração na escola - variável independente: região (teste do Qui-Quadrado)	211

Quadro III - 28: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: região (análise de variância)	212
Quadro III - 29: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: região (teste do Qui-Quadrado)	212
Quadro III - 30: Grau de integração na escola - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância)	213
Quadro III - 31: Grau de integração na escola - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado)	213
Quadro III - 32: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância)	214
Quadro III - 33: Grau de integração na escola dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado)	214
Quadro III - 34: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: idade (análise de variância)	216
Quadro III - 35: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: idade (teste do Qui - Quadrado)	216
Quadro III - 36: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: antiguidade (análise de variância)	217
Quadro III - 37: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: antiguidade (teste do Qui-Quadrado)	217
Quadro III - 38: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: modelo de profissionalização (análise de variância)	218
Quadro III - 39: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: modelo de profissionalização (teste do Qui - Quadrado)	219
Quadro III - 40: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	220

Quadro III - 41: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	220
Quadro III - 42: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	221
Quadro III - 43: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	221
Quadro III - 44: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: sexo (análise de variância)	222
Quadro III - 45: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	222
Quadro III - 46: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: sexo (análise de variância)	223
Quadro III - 47: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	223
Quadro III - 48: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: região (análise de variância)	224
Quadro III - 49: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: região (teste do Qui - Quadrado)	225
Quadro III - 50: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: região (análise de variância)	225
Quadro III - 51: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: região (teste do Qui-Quadrado)	226
Quadro III - 52: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância)	226
Quadro III - 53: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado)	227

Quadro III - 54: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância)	227
Quadro III - 55: Atitude face aos problemas do cotidiano: principais dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado)	228
Quadro III - 56: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: idade (análise de variância)	229
Quadro III - 57: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: idade (teste do Qui - Quadrado)	229
Quadro III - 58: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: antiguidade (análise de variância)	230
Quadro III - 59: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: antiguidade (teste do Qui-Quadrado)	230
Quadro III - 60: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: modelo de profissionalização (análise de variância)	231
Quadro III - 61: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: modelo de profissionalização (teste do Qui - Quadrado)	232
Quadro III - 62: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	233
Quadro III - 63: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	234
Quadro III - 64: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	234
Quadro III - 65: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	235
Quadro III - 66: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: sexo (análise de variância)	235

Quadro III - 67: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	236
Quadro III - 68: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: sexo (análise de variância)	236
Quadro III - 69: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	237
Quadro III - 70: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: região (análise de variância)	238
Quadro III - 71: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: região (teste do Qui - Quadrado)	238
Quadro III - 72: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: região (análise de variância)	239
Quadro III - 73: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: região (teste do Qui-Quadrado)	239
Quadro III - 74: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância)	240
Quadro III - 75: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado)	240
Quadro III - 76: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância)	241
Quadro III - 77: Atitude face aos problemas do cotidiano: causas das dificuldades dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado)	241
Quadro III - 78: Autoavaliação do grau de preparação na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: idade	243
Quadro III - 79: Autoavaliação do grau de sucesso na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: idade	244

Quadro III - 80: Autoavaliação do grau de preparação na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: antiguidade	245
Quadro III - 81: Autoavaliação do grau de sucesso na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: antiguidade	246
Quadro III - 82: Autoavaliação do grau de preparação na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: modelo de profissionalização	248
Quadro III - 83: Autoavaliação do grau de sucesso na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: modelo de profissionalização	249
Quadro III - 84: Autoavaliação do grau de preparação na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: grupo disciplinar	251
Quadro III - 85: Autoavaliação do grau de preparação dos professores no 1.º ano de serviço na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: grupo disciplinar	252
Quadro III - 86: Autoavaliação do grau de sucesso na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: grupo disciplinar	253
Quadro III - 87: Autoavaliação do grau de sucesso dos professores no 1.º ano de serviço na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: grupo disciplinar	254
Quadro III - 88: Autoavaliação do grau de preparação na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: sexo	255
Quadro III - 89: Autoavaliação do grau de preparação dos professores no 1.º ano de serviço na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: sexo	256
Quadro III - 90: Autoavaliação do grau de sucesso na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: sexo	257
Quadro III - 91: Autoavaliação do grau de sucesso dos professores no 1.º ano de serviço na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: sexo	258
Quadro III - 92: Autoavaliação do grau de preparação na abordagem de aspectos do quotidiano na sala de aula - variável independente: região	259

Quadro III - 93: Autoavaliação do grau de preparação dos professores no 1º ano de serviço na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: região	260
Quadro III - 94: Autoavaliação do grau de sucesso na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: região	261
Quadro III - 95: Autoavaliação do grau de sucesso dos professores no 1º ano de serviço na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: região	262
Quadro III - 96: Autoavaliação do grau de preparação na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino	263
Quadro III - 97: Autoavaliação do grau de preparação dos professores no 1º ano de serviço na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino	264
Quadro III - 98: Autoavaliação do grau de sucesso na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino	265
Quadro III - 99: Autoavaliação do grau de sucesso dos professores no 1º ano de serviço na abordagem de aspectos do cotidiano na sala de aula - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino	266
Quadro III - 100: Grau de identificação com a profissão - variável independente: idade (análise de variância)	268
Quadro III - 101: Grau de identificação com a profissão - variável independente: idade (teste do Qui-Quadrado)	269
Quadro III - 102: Grau de identificação com a profissão - variável independente: antiguidade (análise de variância)	270
Quadro III - 103: Grau de identificação com a profissão - variável independente: antiguidade (teste do Qui-Quadrado)	271
Quadro III - 104: Grau de identificação com a profissão - variável independente: modelo de profissionalização (análise de variância)	273
Quadro III - 105: Grau de identificação com a profissão - variável independente: modelo de profissionalização (teste do Qui-Quadrado)	274

Quadro III - 106: Grau de identificação com a profissão - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	276
Quadro III - 107: Grau de identificação com a profissão - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	277
Quadro III - 108: Grau de identificação com a profissão dos professores no 10 ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (análise de variância)	278
Quadro III - 109: Grau de identificação com a profissão dos professores no 10 ano de serviço - variável independente: grupo disciplinar (teste do Qui-Quadrado)	279
Quadro III - 110: Grau de identificação com a profissão - variável independente: sexo (análise de variância)	280
Quadro III - 111: Grau de identificação com a profissão - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	281
Quadro III - 112: Grau de identificação com a profissão dos professores no 10 ano de serviço - variável independente: sexo (análise de variância)	282
Quadro III - 113: Grau de identificação com a profissão dos professores no 10 ano de serviço - variável independente: sexo (teste do Qui-Quadrado)	283
Quadro III - 114: Grau de identificação com a profissão - variável independente: região (análise de variância)	285
Quadro III - 115: Grau de identificação com a profissão - variável independente: região (teste do Qui-Quadrado)	286
Quadro III - 116: Grau de identificação com a profissão dos professores no 10 ano de serviço - variável independente: região (análise de variância)	287
Quadro III - 117: Grau de identificação com a profissão dos professores no 10 ano de serviço - variável independente: região (teste do Qui-Quadrado)	288
Quadro III - 118: Grau de identificação com a profissão - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância)	289
Quadro III - 119: Grau de identificação com a profissão - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado)	290

Quadro III - 120: Grau de identificação com a profissão dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (análise de variância) 291

Quadro III - 121: Grau de identificação com a profissão dos professores no 1º ano de serviço - variável independente: tipo de estabelecimento de ensino (teste do Qui-Quadrado) 292

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível em virtude de uma série de colaborações, apoios e incentivos, dos quais entendemos dever realçar:

- . a professora doutora Teresa Ambrósio, por ter aceite a nossa participação no mestrado e nos ter apoiado e incentivado no decurso do mesmo;
- . o professor doutor Sérgio Grácio, pelo rigor da sua orientação;
- . o professor Larry Havlicek, da Universidade do Kansas, pelo precioso apoio prestado no tratamento estatístico realizado;
- . e os professores de Português, Matemática e Economia que se prestaram a colaborar nesta investigação, através da narração dos seus relatos autobiográficos relativos à evolução da respectiva carreira profissional.

